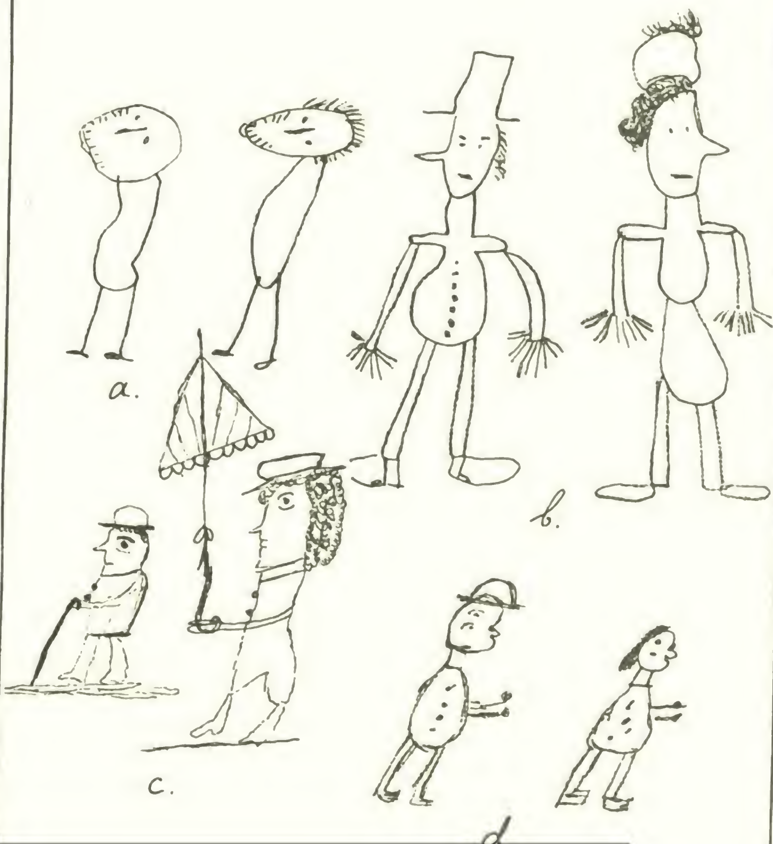
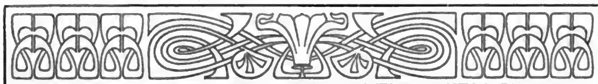


Das Kind als Künstler

Siegfried Levinstein



Kinderzeichnungen

bis zum 14. Lebensjahr

Mit Parallelen aus der Urgeschichte, Kulturgeschichte und Völkerkunde

Dazu 169 Figuren auf 85 Tafeln und 18 Tabellen im Text

von

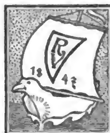
Dr. phil. Siegfried Levinstein



Mit einem Anhang von

Dr. phil. LL.D. Karl Lamprecht
Kgl. Sächs. Geh. Hofrat und Professor an der Universität Leipzig





R. Voigtländers Verlag in Leipzig, 1905



3303

Seinen teuren Eltern

als ein Zeichen der Dankbarkeit und der Liebe

Der Verfasser



Vorwort.

Ein jedes Buch muß seine Existenzberechtigung haben. Das vorliegende Werkchen behauptet, die seinige liege darin, daß bisher noch keine ähnliche Arbeit über Kinderzeichnungen vorliegt und daß das Verlangen nach derselben sich immer mehr bemerkbar machte. Die immer wachsende Zahl von Veröffentlichungen in England und Amerika behandelt nur Einzelfragen mit Ausnahme der Arbeit Sullys, welche sich aber nur auf das vorschulpflichtige Alter erstreckt. Die seit drei Jahren lawinenhaft anwachsende Literatur, welche von der Hamburger Kunstbewegung ausströmt, erkennt Studien wie die vorliegende als notwendig an, hat aber bisher nichts Einschlagendes veröffentlicht. Somit hoffe ich, daß die folgenden Seiten ein Bindeglied zwischen den schon behandelten Einzelfragen bilden mögen.

Vielleicht vermißt mancher Leser alle die termini technici, Ober- und Unterabteilungen, Paragraphen mit lateinischen und griechischen Lettern und Zahlen, welche man in wissenschaftlichen Arbeiten zu finden gewohnt ist. Aber mein Hauptwunsch war, die kindliche Psyche als die Einheit zu behandeln, die sie wirklich ist, und den Leser sympathisch mit der Kindesseele zu verbinden. Der tiefer liegende Zweck dieser Ausführungen hätte Einbuße erlitten, wenn ich es wie ein Lehrbuch der Botanik oder ein Meyersches Reisebuch zusammengestellt hätte.

Ich freue mich, eine Gelegenheit zu haben, allen denen meinen Dank auszusprechen, die mir das Zustandekommen der folgenden Seiten ermöglichten, insbesondere den Herren Prof. Dr. Volkelt, Geheimrat Prof. Dr. Lamprecht, Prof. Dr. Weule und Dr. Alfred Spitzner. Alle diejenigen zu nennen, welche mir Material sandten, verbietet der Raum. Besonderen Dank aber all den Direktoren und Lehrern Sachsens, vorzüglich Leipzigs, die sich der Mühe unterzogen, Zeichnungen für mich zu sammeln. Desgleichen den Herren Prof. Dr. Rein (Jena), Louis N. Wilson (Clark University Worcester, Mass.) und S. P. Langley (Smithsonian Institution Washington) für ihre teilweise mit großen Kosten und Bemühungen besorgte Literatur. Ferner bin ich den Beamten und Angestellten der Universitäts-Bibliothek-Leipzig, der Bibliothek des Philosophisch-Pädagogischen Seminars der Universität Leipzig, der Bibliothek des Königl. Historischen Siminars an der Universität Leipzig, der Pädagogischen Zentral-Bibliothek (Comenius-Stiftung), der Bibliothek des Vereins für Erdkunde-Leipzig und der Bibliothek des Britischen Museums großen Dank schuld. Nicht minder den Herren Direktoren des Museums für Völkerkunde-Leipzig, des Rijks-Ethnographisch-Museums Leyden und den Herren A. S. Murray (Abteilung für Archäologie), E. A. Wallis Budge (Abteilung für Ägyptologie und Assyriologie) und T. Athol Joyce (Abteilung für Ethnologie) des Britischen Museums für die Bereitwilligkeit, mit der sie mir die ihnen unterstellten Sammlungen zur Verfügung stellten.

Die Herren Prof. Dr. Weule-Leipzig, Prof. Dr. Wülcker-Leipzig, Dr. A. C. Haddon-Cambridge, Prof. Earl Barnes-Philadelphia, Dr. O. Withers-England, Dr. J. D. E. Schmeltz-Leyden, A. S. Murray-London, E. A. Wallis Budge-London, Dr. Pappenheim-Berlin, Fräulein Sophia S. Partridge-England, Fräulein Lena Partridge-Californien, das Bibliographische Institut zu Leipzig und die Direktion des Museums für Völkerkunde-Leipzig haben mich durch Erlaubnis, eine Zahl der Illustrationen zu benützen, ebenfalls zu Dank verpflichtet.

Ganz persönlichen Dank meinem Freunde Herrn Fritz Krause, welcher mich in der langwierigen mechanischen Arbeit, Tabellen herzustellen, unterstützte.

Jetzt, da die Arbeit abgeschlossen ist, übergebe ich sie dem Leser mit der Bitte, ihre Lücken und Mängel zu entschuldigen. Selbst wenn sie nur das Interesse der Schulverwaltungen, der Universitätsdozenten und Seminarlehrer, aller Pädagogen einschließlich der Eltern für die spontanen Zeichnungen unserer Kinder erweckt, hat sie einen guten Zweck erfüllt.

Leipzig, im Januar 1904.

Dr. S. Levinstein.

Seit obiges Vorwort geschrieben wurde, ist über ein Jahr verflossen; ich muß daher einige Worte hinzufügen. Dieses Buch in kürzerer Form und mit weniger Illustrationen diente mir als Doktordissertation. Als solche unterlag sie der Begutachtung des Herrn Geheimrat Prof. Dr. Lamprecht, und ich muß es als einen sehr glücklichen Umstand bezeichnen, daß Herr Prof. Lamprecht sich damals ganz besonders für Kinderpsychologie interessierte. Seit Jahren schon hatte er Kinderzeichnungen in seinen kulturhistorischen Vorlesungen und Schriften mit herangezogen, und ich darf wohl sagen, daß dieses Schriftchen ihn veranlaßte, seine geplanten Studien auf diesem Gebiet sofort in Angriff zu nehmen.

Herr Prof. Lamprecht stellte mir die ehrenvolle Aufgabe, einen Fragebogen zu entwerfen. Dieser wurde dann von ihm nach Beratungen mit Herrn Dr. Kretzschmar und in der Vereinigung zur Pflege exakter Pädagogik im Leipziger Lehrerverein besprochen, revidiert und endgültig festgesetzt. Derselbe wurde gleichzeitig in englischer Sprache versandt. Da die Nachfrage nach diesen Fragebogen eine sehr rege wurde, mußten Neudrucke vorgenommen werden, und Herr Prof. Lamprecht schrieb ein Vorwort zu denselben, um seine Stellung zu dem Unternehmen darzulegen.

In liebenswürdiger Weise erteilte er mir die Erlaubnis, sein Vorwort samt dem Fragebogen in deutsch und englisch dieser Schrift als Anhang beizufügen. Es sei mir an dieser Stelle angenehme Pflicht, ihm dafür meinen verbindlichsten Dank abzustatten.

Leipzig, 16. März 1905.

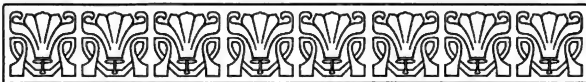
Dr. S. Levinstein.



Inhalt.









Einleitung.

Die „Kunst“ und das „Kind“ gehören zu den Losungsworten, unter denen unsere Zeit steht. Wir widmen viel Zeit, viel Geld und viele Interessen der uns umgebenden Kunst. Wir leben in gewissem Sinne für sie und in ihr. Damit meinen wir die Kunst im weitesten Sinne des Wortes. Unsere Kinder zu befähigen, sich in der sie umgebenden Welt harmonisch zu bewegen, ist uns Pflicht. Es liegt auf der Hand, daß wir unsere Jugend in die Bahnen leiten, welche zu unseren Idealen führen. Wir suchen sie nicht nur in den Stand zu setzen, ihr Brot zu verdienen, sondern wir wollen aus ihnen Menschen machen, die in jungen Jahren das erreichen, was wir erst als gereifte Männer und Frauen fanden, damit ihnen Zeit und Gelegenheit bleibe, den Idealen noch näher zu kommen als wir es sind. So sind denn auch in den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts von vielen Seiten Strömungen hervorgequollen, welche die Kunst als solche den Kindern direkt zuführen wollen. Die große Tagesfrage hierbei bildet aber das „Wie?“ Diese kann aber erst dann gelöst werden, wenn wir die Kindesseele kennen, wenn wir wissen werden, wie sich dieselbe entwickelt. Dann erst erfahren wir, was und wie das Kind lernen und in sich aufnehmen kann. Eines ist sicher. Wir dürfen dem Kinde nicht mit unseren besten Resultaten entgegentreten, sondern wir müssen es zu diesen auf derselben Leiter hinführen, die wir und unsere Vorfahren mühselig erklommen haben. In der Entwicklung des Kindes spiegelt sich die Entwicklung der Rasse wieder und wer daran zweifelt, den mögen die nachfolgenden Seiten überzeugen. Sie sind geschrieben, um zu beweisen, daß unsere Kinder im allgemeinen denselben Gang gehen, den unsere Vorfahren einschlugen und auf dem die Naturvölker sich noch heute bewegen. Haben wir einmal diesen Werdegang gefunden, so wird es verhältnismäßig leicht, die Erziehung unserer Jugend dementsprechend zu gestalten.

Um diesen Werdegang aufzufinden, bedarf es eines ungeheuren Materials. Wenn dasselbe auch in jedem Falle nur mühselig zusammengetragen werden kann, so ist es oft gänzlich unmöglich. Von allen Kapiteln der Kunst ist vielleicht dasjenige über die „bildliche Darstellung“ am geeignetsten für den Anfänger. Auch ist es auf diesem Gebiete verhältnismäßig am leichtesten, Material

zu sammeln. Im folgenden soll denn auch diese untersucht werden, in der Hoffnung, daß das Schlußwort pädagogische Konsequenzen aufweisen möge, die den Erwachsenen zur Belehrung, den Kindern zum Nutzen dienen können. — Solange das Kind äußerungslos ist, können wir es nicht studieren. Wir müssen warten, bis es aus sich heraustritt vermittelst seiner eigenen Ausdrucksmittel. Das am frühesten sich Zeigende ist das Spiel, worunter wir all die vergnügenbringenden Tätigkeiten des Kindes meinen, gleichviel, ob sie spontan oder gelernt sind. Hierzu gehört sowohl das Balancieren des Wickelkindes auf einem Fuß, als als auch die komplizierte Tätigkeit des Violinspiels. Während der drei oder vier ersten Lebensjahre ist das Kind damit beschäftigt, seine eigene Person und seine Umgebung zu studieren. Das Spiel dreht sich um sein kleines ego und bedeutet Selbstvergnügung. Aber schon zeitig fängt es an, sympathische Verbindungen zwischen sich selber und den ihm begegnenden andern Menschen herzustellen. Es dauert nicht lange, so verlangt es von der Mutter, daß sie freundlich lächle, wenn es seine lärmende Klapper schwingt, und mit einer bewunderungswürdigen Ausdauer will es Miezekätzchen bewegen, dem schrillen Laut seiner Spieltrompete zuzuhören. Nach und nach wird alles, was das Kind umgibt, verwandelt. Nichts ist leblos, alles hat menschliches oder darf man sagen Baby-Gefühl. Der Baum kann sprechen, die Puppe erleidet Schmerzen und das ganze Universum ist mit Phantasiegeschöpfen erfüllt, welche mit dem Kinde leben. Die Wolken, die Sonne, der Mond und die Sterne sind Ruhestätten der Phantasie und dies sind auch „die unsichtbaren Räume der sichtbaren Welt", wie sie Sully[1]) benennt. Spiel ist ein eingebildetes Universum, in dem das Kind seinen tätigen Anteil hat. Zwei Ursachen hat das Spiel. Zum ersten den angeborenen Impuls, tätig zu sein und zum zweiten den Wunsch, Erwachsene nachzuäffen. Bald treten soziale Interessen dazu. Das Kind spielt mit anderen Kindern. Aber nicht nur, weil diese anderen Kinder leibhaftige Wesen sind, sondern, weil sie dem Kinde gleich sind und es verstehen, weil sie auch in der in ein schmutziges Staubtuch gewickelten Kleiderbürste ein lebendiges Baby erkennen, mit welchem man spielen und zu dem man sprechen kann. Selbst später, wenn das Kind zweifelsohne weiß, daß die Puppe und der Bleisoldat leblose Wesen sind, spielt es mit ihnen, denn sie sind die Vertreter von dem, was wirklich existiert. Nach und nach hört das Kind auf mit „Spielzeug" zu spielen. Es spielt Schule, kämpft Miniaturschlachten im Garten und im Wald. Belohnungen und Strafen werden ausgeteilt, das Kind ist siegreich oder verwundet oder tot. Spiele mit festgesetzten Regeln nehmen sein Interesse in Anspruch und Mut, Ehre und Ehrlichkeit verbinden sich mit Sympathie, Gerechtigkeit und Mitleid. Das Spiel

[1]) James Sully, Children's ways. p. 7.

Die näheren Angaben über die im Text zitierten Werke findet der Leser in dem Anhang „Literatur".

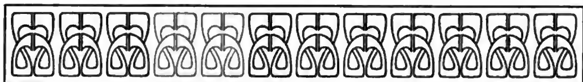
ist eine hochernste Sache. Das Kind ist ein unbewußter Schauspieler, der seine Rolle hat und als solcher wird es demjenigen, der es unbemerkt beobachtet, seine Gedanken und seinen Charakter, seine Einbildungen und seine Strebungen offenbaren.

Eine der Lieblingsbeschäftigungen des Kindes ist das „Malen“, wie wir es kurzweg nennen wollen. Die Zeichnungen unserer Kleinen werden leider arg unterschätzt und mißverstanden, oft sogar mit einem höhnischen Lächeln abgetan. Es mag aber gleich von vornherein betont werden, daß das kleine Kind mit seinen Zeichnungen keineswegs ein Kunstwerk bezweckt. Zeichnen oder „Malen“ ist eine seiner natürlichen Ausdrucksweisen, ebenso sehr als seine Gebärdensprache, und ebenso, wie das Kind aus einem Bilde eine Geschichte „herausliest“, so schreibt es in Bildern von den Herrlichkeiten, die es kennt, von den Ereignissen seines Lebens, von den Beobachtungen, die es gemacht hat.

Es ist sehr selten, daß man Zeichnungen von ganz kleinen Kindern erhält, die „absolut spontan“ sind, weil Mutter, oder Magd, oder wer sonst doch dem Kinde beim ersten Bleistiftführen behilflich sind. Aber die folgenden Ausführungen werden wohl zur Genüge beweisen, daß die Zeichnungen unserer Kleinen doch ganz bedeutende Aufschlüsse über ihre psychische Entwicklung geben.

Ehe noch das Kind mit Schiefer- und Bleistift umgeht, zeigt es darstellerische Anlagen. Jedweder, der mit kleinen Kindern zu tun gehabt hat, weiß, daß ein Kind einen Stab, Ast oder Stock hinter sich herschleift und mit Freude die dadurch in den Gartensand geritzte Linie beobachtet. Mit Holzstäbchen und den Fingern werden allerhand Linien und Bilder in den Sand gegraben. Bei Tische „titscht“ es den Zeigefinger in die Sauce und mit dieser braunen „Naturfarbe“ bemalt es Tellerrand und Gesicht. Mit Löffel und Hand wird der Milchreis zu Bergen aufgetürmt, zwischen denen der Himbeersaft als Fluß fließen soll.

Wenn das Kind zuerst den Blei- oder Schieferstift (wir wollen hier keinen Unterschied machen) in die Hand nimmt, so bemerkt es mit Freude das Chaos von Zickzack- und vielleicht auch Bogenlinien, die seine Tätigkeit hervorruft. Wohl selten beabsichtigt das Kind gleich von vornherein hiermit eine Darstellung. Wenn es dann sagt, dies ist „dada“, so liegt dies wohl daran, daß alles eine Bedeutung haben muß, und obgleich eine sichtbare Ähnlichkeit nicht vorliegt, legt ihm das Kind eine bei. Wenn auch das Kind eben sagte, der Kritzel sei „dada“, so geniert es sich nicht, nach wenigen Minuten zu behaupten, es sei „Mieze“. Ernsthaft darstellerisch wird das Malen erst, wenn das Kind anfängt Umrisse zu zeichnen. Es ist hierbei bewundernswert, wie bei aller Individualität doch die Zeichnungen aller Kinder viele gemeinsame Züge haben und diese Züge finden wir beim Urmenschen und bei den sogenannten „Wilden“ wieder. Möge es diesem Versuch gelingen, den Beweis für diese Behauptungen an der Hand von konkreten Beispielen zu erbringen.



I.

Die menschliche Gestalt.

Wenn Kinder, um sich zu unterhalten, zeichnen, so malen sie Subjekte, die für sie wirklich Interesse haben. Sie zeichnen Häuser, Schiffe, Eisenbahnen oder andere Sachen, die mit der menschlichen Aktivität in Verbindung stehen; ja sie versuchen sogar Schlachtenbilder und Szenen aus ihren Märchenbüchern. Die Gefühle und Taten der sie umgebenden Menschen haben für sie eine hochwichtige Bedeutung, und das Wohlergehen von Kindern hängt ja zum großen Teil davon ab, wie schnell sie die Zustände des Erwachsenen verstehen und auf sie reagieren. Die menschliche Figur ist die am besten bekannte und auch die interessanteste unter allem, was das Kind umgibt. Die meisten Erwachsenen meinen zwar, die menschliche Figur sei zeichnerisch so schwer darzustellen, daß Kinder sie am besten aus dem Spiele lassen; aber Kinder haben den herrlichen Mut, der durch Unwissenheit und Naivität entsteht und führen den Menschen in die meisten ihrer Zeichnungen ein, ihm oft zum Hauptgegenstand machend.[1])

Huxley sagt in einem seiner Essays, von der Verwandtschaft der griechischen Kunst zu derjenigen Ägyptens und Assyriens sprechend: „Die menschliche Figur ist das Schibboleth der Kunst.“ Seine Worte könnten als Motto über diesem Kapitel stehen. Die menschliche Figur bietet gerade dieses vertraute und alltägliche und doch schwierig darzustellende Subjekt, welches alle verwenden können, welches aber stets den Prüfstein des Künstlers bilden wird, welches zeigt, in welche Etappe der Kunst er gehört.

Die menschliche Figur als Gegenstand einer Spezialforschung über Kinderzeichnungen hat mehrere wesentliche Vorteile: Sie ist sehr bekannt, sie zieht Kinder an, sie kann äußerst mannigfach behandelt werden, und sie wird in den Schulen meistens nicht gelehrt, so daß derartige Zeichnungen besonders viel Aussicht haben, urwüchsig zu sein.

Der witzige Corrado Ricci bemerkt sehr richtig: „Die heilige Schrift lehrt uns, daß Gott die Schöpfung mit der Erschaffung des Menschen beendete. Jedoch mit der Erschaffung des Menschen beginnen die Kinder ihre Schöpfungen.“ [2])

---

[1]) Siehe Earl Barnes, Studies in education. Bd. II, p. 163.

[2]) Corrado Ricci, L'arte dei bambini. Cap. III.

Und Sully fügt sehr richtig hinzu: „und zwar fangen die Kinder mit der Schöpfung des würdigsten Teiles des Menschen an, nämlich mit dem Kopfe.“ [1]) Dem Kopfe folgen die Beine, und hierzu sagt Ricci: „Nur der Kopf und die Beine? Was braucht man denn aber mehr, um zu sehen, zu essen und zu laufen?“

Die Entwicklung der Darstellung eines Menschen ist analog derjenigen eines Organismus. Der Anfang liegt in einem oft rohen Kreis, gleich einer Urzelle, oder gar nur einem Komplexe von Strichen, ohne Gliedmaßen, ohne Charakterzüge. Die Form des Menschen ist von einem Hund, einer Katze oder was sonst noch gar nicht zu unterscheiden. Nun erscheinen Gliedmaßen und die Figur tritt aus dem Eierstadium in das der Kaulquappe. Der Kreis erhält zwei Striche nach unten und sachte erkennt man gesonderte Teile, welche Kopf, Arme, Augen usw. darstellen. Diese Form wird komplizierter und oft treten Gliedmaßen und Gesichtszüge in überzähligem Maße und heterogener Form auf. Aus diesem Stadium entwickelt sich ein unzweifelhafter Mensch mit richtiger Zahl und richtiger Anordnung der Körperteile. [2])

Ich habe diese soeben im allgemeinen angedeutete Entwicklung an vielen tausend von mir selbst in Deutschland und England gesammelten Kinderzeichnungen zu beobachten Gelegenheit gehabt, doch, indem ich meine eigenen Studien und mein selbst gesammeltes Material an dieser Stelle veröffentliche, fühle ich mich gleichzeitig verpflichtet, dem Leser zum Vergleich die Arbeiten meiner Fachgenossen vorzulegen, und so bringe ich zunächst das Entstehen der menschlichen Figur, wie Lukens sie an einem kleinen Mädchen beobachtete. [3]) Dieses Mädchen, Lilian L., war ein einziges Kind, zeichnete eigentlich wenig und wurde kaum durch andere Kinder zum Zeichnen veranlaßt. Die hier wiedergegebenen Beispiele wurden in der Zeit von 2 Jahren 3 Monaten bis zu 4 Jahren 9 Monaten angefertigt. Während der letzten 4 Monate dieser Periode besuchte Lilian den Kindergarten. Ich zitiere Lukens:

Fig. 1. 2 Jahr 3 Monate. Resultat auf die Aufforderung einen Menschen zu zeichnen. Auf die gleich darauf ausgesprochene Bitte, Lilian solle sich selbst zeichnen, wurde ein ähnliches Liniengewirr produziert.

Fig. 2. 3 Jahr 4 Monate. Zuerst zeichnete sie zwei senkrechte Linien als Beine und darauf kritzelte sie über diese hinweg mit der Bemerkung, dies seien die Hosen. Dann fügte sie das Liniengewirr in der Mitte hinzu und erklärte, dies sei das Gesicht.

Fig. 3. 3 Jahr 5 Monate. Diese Skizze sollte die Mama sein. Die zugefügten Bemerkungen erläutern dieselbe.

Fig. 4. 4 Jahr 6 Monate. Selbstporträt, auf dem oben der Name „Lilian“ steht.

---

[1]) Sully, Children's ways. p. 174.

[2]) Earl Barnes, Studies in education. Bd. II, p. 166.

[3]) Lukens, A study of children's drawings in the early years.

Fig. 5. 4 Jahr 9 Monate. Ich setzte mich auf ein Sofa und forderte Lilian auf, mich zu zeichnen. Als sie fertig war, bemerkte ich zu ihr: „Ja, aber ich stehe doch nicht, ich sitze doch auf dem Sofa." Darauf malte sie schnell die Linien hinzu, die als „Sofa" bezeichnet sind. Darauf fragte ich sie, wo denn mein Bart und meine Knöpfe seien. Das Kind lachte und machte eine weitere Zeichnung, deren Resultat man in Fig. 6 sieht. Die riesigen Augen wurden durch meine Brille veranlaßt.

Nachdem Lukens an Zeichnungen von 34 000 Kindern im Alter von 2 bis 16 Jahren beobachtet hat, daß der Entwicklungsgang, wie ihn Fig. 1 bis 6 zeigen, bei allen Kindern mehr oder minder deutlich zutage tritt, bemerkt er sehr richtig, daß diese sechs Bilder typisch für die drei Anfangsstadien sind. Zuerst kritzelt das Kind. Die Zeichnung ist ohne jede direkte Beziehung zum Urbild (Fig. 1). Daraufhin deutet das Kind einzelne Teile durch Kritzelei in ihrer respektiven Lage an (Fig. 2). Nach und nach verliert sich das Kritzeln und wenige Linien, die aber alle ihre Bedeutung haben (Fig. 3), werden aufs Papier geworfen. Sehr wichtig ist der Schritt zum Umriß, und wenn dieser Punkt einmal erreicht ist, hört der Zusatz von bedeutungslosen Linien rasch auf (Fig. 4). Diesen Fortschritt erklärt sich Lukens dadurch, daß das Kind die Bewegungselemente von dem wirklichen Gesichtsbild unterscheiden lernt. Nachdem nun die menschliche Figur durch die einfachsten Linien klar ausgedrückt wird (Fig. 5 u. 6), schreitet sie in der Entwicklung dadurch weiter, daß zunächst die Zahl der hinzugefügten Details stetig wächst und später die dritte Dimension zum Ausdruck gelangt. Die drei ersten Stadien nennt Lukens treffend:

1. Periode des Kritzelns,
2. „ der lokalen Anordnung,
3. „ des einfachen Umrisses.

Während der nächsten Periode werden, wie bereits gesagt, die Einzelheiten von Körper und Kleidung zugefügt, oft in viel zu großer Zahl oder gar zu auffällig, je nachdem sie das Interesse des Kindes erwecken. Dazu zeigt sich allmählich ein Übergehen von der ursprünglichen Vorderansicht zum Profil. Eine eingehende Untersuchung über diese hochwichtige Periode stellte ich mit Studiengenossen in England an.[1]) Man gab Kindern ein Blatt Papier und ließ einen Mann malen. Dann wurde das Papier umgedreht und man ließ eine Frau malen. Mehr als 2000 Zeichnungen wurden eingeliefert, meistens von englischen Volksschülern im Alter von 3 bis 13 Jahren. Zur Aufstellung der prozentualen Tabellen wurden von jedem Alter und Geschlecht 100 abgezählt, und da im Alter von 13 Jahren das Hundert nicht voll war, wurde der Prozentsatz entsprechend auf 100 Einheiten reduziert.

[1]) Lena Partridge, Children's drawings of men and women. p. 164.

Während für die Statistik Alter und Geschlecht streng geschieden wurden, so gründen sich die allgemeinen Folgerungen auf alle Zeichnungen zusammen genommen. Für die Tabellen A bis F wurden bloß die Zeichnungen des Mannes verwandt. Die folgenden vier Punkte wurden besonders sorgfältig beobachtet:

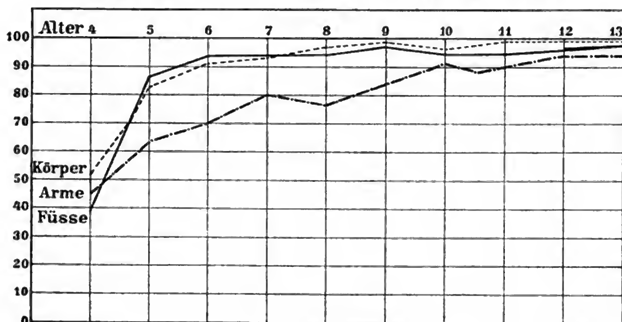
1. Anwesenheit und Abwesenheit einzelner Körperteile.
2. Die Methode, einzelne Teile darzustellen: einfache Linie oder Umrandung, Vollständigkeit oder Unvollständigkeit.
3. Richtung der Figur und deren Teile.
4. Kleidung und Unterschied zwischen Mann und Frau.

Ein regelmäßiger Fortschritt tritt uns Erstaunen hervorrufend entgegen. In der kindlichen Darstellung des Menschen zeigen sich ganz bestimmte Entwicklungsstadien. Daß ein Kind von 10 Jahren einen Mann besser zeichnet als eines von 5 Jahren, würden wir erwarten; aber wir werden sehen, daß die Entwicklung in regelrechten Stufen ansteigt, welche dem betreffenden Lebensalter des kindlichen Zeichners genau angepaßt sind. Es läßt sich tatsächlich mit ziemlicher Genauigkeit voraussagen, wie von Jahr zu Jahr ein Kind seine Zeichnungen verändern wird.

Die ersten Tabellen sollen zeigen, welche Körperteile das Kind vermerkt oder ausläßt. Zunächst (Tabelle A) wieviel Kinder zeichnen die folgenden wichtigen Teile der menschlichen Anatomie: Körper, Füße, Arme.

Tabelle A. Häufigkeit von Körper, Armen, Füßen.

Alter	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
Körper	50	82	92	93	98	99	98	99	100	100	%
Füße	39	83	92	93	94	98	98	97	98	98	%
Arme	45	67	71	80	76	85	93	90	95	95	%

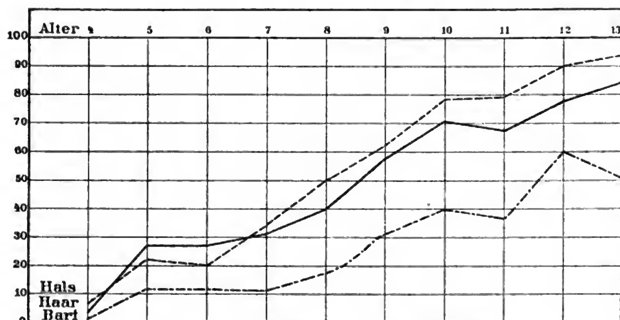


Wir sehen, daß viele kleine Kinder sich um Körper, Füße und Arme überhaupt nicht kümmern, ihr Mann besteht aus Kopf und Beinen. Während nun Körper und Füße schnell auftreten, erscheinen die Arme weit langsamer.

Tabelle B bezieht sich wie folgt auf Hals, Haar und Bart.

Tabelle B. Häufigkeit von Hals, Kopfhaar, Bart.

Alter	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
Hals	8	22	20	37	51	63	79	79	90	93	%
Haar	6	26	27	32	38	58	70	65	73	82	%
Bart	1	12	15	12	18	34	40	36	60	51	%

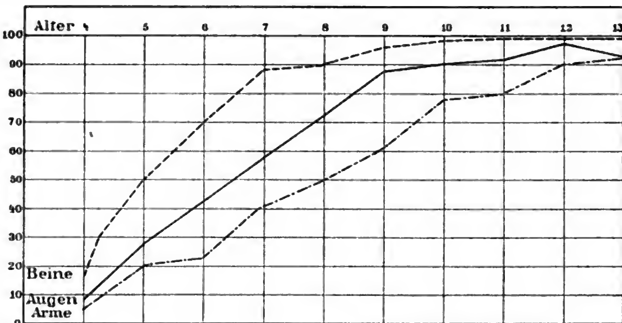


Wenn der Mensch der Kleinen das Glück hat, Kopf und Rumpf zu besitzen, so sitzt doch der Kopf direkt auf den Rumpf auf, ohne Anzeichen eines Halses. Im Alter von 8 Jahren haben erst 50 Prozent einen Hals. Die Methode der Kinder, das Haar zu zeichnen, erscheint sehr einfach und leicht und doch lassen viele ihren Mann vollständig kahlköpfig. Auch hier werden 50 Prozent erst im 8. bis 9. Jahr erreicht.

Eine einfache Statistik darüber, wieviel Prozent der Kinder jeden einzelnen Körperteil zeichnen, würde wenig Einblick in die Entwicklung geben, denn nicht nur, daß die Zahl der Teile wächst, sondern auch die Manier ihrer Darstellung entwickelt sich ganz regelrecht. Zuerst dienen einfache Striche, doch sachte kompliziert sich die Veranschauungsmethode. Tabelle C zeigt das stetige Steigen der Tendenz, im Umriß zu zeichnen.

Tabelle C. Beine, Arme, Augenlider und Augenbrauen.

Alter	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Beine haben Umriß	17	51	73	88	90	95	97	98	99	100%
Arme „ „	6	23	25	42	50	63	79	80	89	91%
Augenlider od. Augenbrauen angedeutet	9	25	42	58	77	87	90	90	97	92%



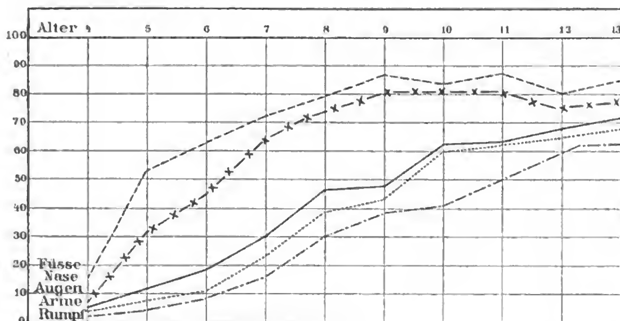
Die Beine sind bald doppellinig und die Füße machen dies entsprechend mit. Die Arme werden weniger schnell „solid“ und bis zum 8. Jahre verbleiben 50 Prozent einfache Striche. Das Auge ist zuerst ein Kreis oder Punkt oder verschmiertes Scheibchen, stets mit einem Ansetzen ausgeführt. Nach und nach erscheinen Auge und Augenlid, Auge und Augenbrauen und dies führt zu noch komplizierteren Bildern, etwa ein Punkt von zwei Kurven eingeschlossen.

Ein weiterer Zug der Entwicklung beeinflußt die Bilder noch weit mehr als Komplizierung oder Vermehrung der Details. Dies ist der Wechsel der Stellung. Anfangs ist alles in der Vorderansicht, aber nach und nach zeigt sich eine steigende Tendenz einzelnen Teilen „rechts kehrt“ zu befehlen. Dies soll durch Tabelle D veranschaulicht werden.



Tabelle D. Häufigkeit einzelner Teile im Profil.

Alter	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Füße profil	15	54	66	73	78	87	83	88	79	85 %
Nase „	6	34	46	65	76	79	81	81	77	76 %
Arme „	1	5	11	24	39	42	61	64	65	70 %
Augen und Mund profil	2	11	16	31	46	47	61	64	68	71 %
Rumpf profil	1	5	7	16	30	36	41	50	59	62 %



Demnach wenden sich zuerst die Füße, dann wird die Nase an den noch rundlichen Kopf seitlich „angekleckst“. Die Arme beeilen sich nicht den Füßen und der Nase zu folgen. Bis zum Alter von 9 bis 10 Jahren wird einer rechts, der andere links vom Rumpfbilde angebracht, obgleich der „Mann“ zweifelsohne im Profil steht.

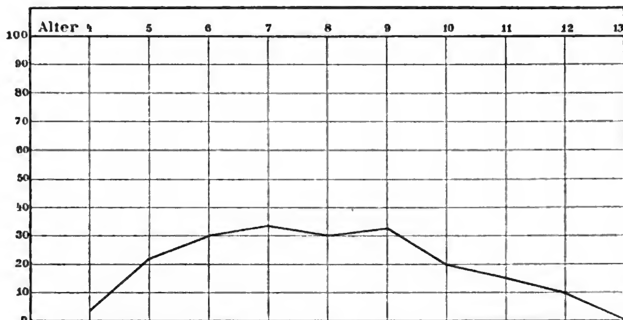
Der Rumpf wird durchweg stiefmütterlich behandelt. Die Kinder scheinen ihn als einen passenden Ort, um Knöpfe anzubringen und Gliedmaßen anzuhängen, zu betrachten. Dies klingt ja absurd, denn die Arme gehören zum Rumpf; aber der Rumpf spielt beim Kinde meistens nur die Rolle des Hakens, an dem man alles aufhängen kann. In dieser Studie wird der Rumpf bereits als Profil betrachtet, wenn die Knöpfe alle auf einer Seite stehen, obgleich der Rumpf immer noch ein Oval oder gar einen Kreis bildet. Trotz dieser sehr nachsichtigen Kritik wendet sich der Rumpf, wie die Zahlen beweisen, sehr langsam. Erst im Alter von 11 Jahren finden sich bei diesen gelinden Anforderungen 50 Prozent im Profil. Wenn man alle 2000 Zeichnungen durchsieht, so kann man höchstens 40 Prozent als Profile bezeichnen, und dabei stehen 85 Prozent der Füße seitwärts. Selbst im Alter von 13 Jahren ist ein

in allen Teilen absolut durchgeführtes Profil selten, aber der allgemeine Hang entwickelt sich dennoch nach der Profilansicht hin.

Dieses sich Wenden von der Vorderansicht zum Profile verursacht gemischte Zwischenstadien, wozu in Tabelle E ein Beispiel.

Tabelle E. Übergangsstadien des Kopfes zum Profil.

Alter	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Kopf gemischt	4	23	30	34	30	32	19	17	10	5 %

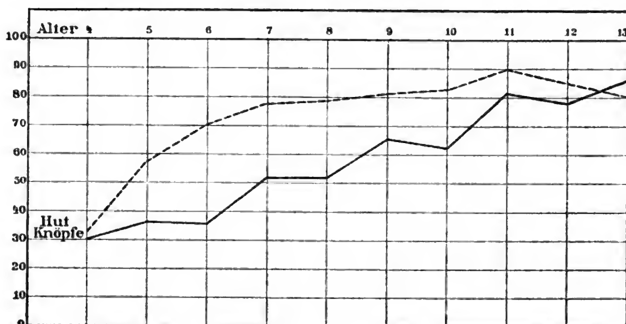


Auf Tabelle E zeigt eine Linie den „gemischten Kopf". Vergleichen wir diese Linie mit der Nasenprofillinie auf Tabelle D, so wird klar, daß bis zum 8. Jahre mehr als 50 Prozent der Profile dieses gemischte Zwischenstadium aufweisen. Ricci gibt an, daß 70 Prozent aller Zeichnungen derartig seien. Nach dem 9. Jahre verschwinden diese Zwischenstadien stetig. Es mag dieses Phänomen andeuten, daß das Kind im Bilde alle Teile zeigen will, an die es gedacht; aber anderseits zeichnet das Kind alle Teile mit psychisch so einzelstehenden Gedanken, daß es vergißt, daß ein harmonisches Verhältnis zwischen den einzelnen Teilen bestehen muß.

Äußerst interessant ist die Entwicklung der Kleidung. „Es ist charakteristisch, daß im primitiven Zustand des Menschen die Kleidung weniger als Schutz gegen äußere Einflüsse diente, oder den Bedürfnissen einer Schamhaftigkeit als dem Wunsche des sich Schmückens." Hierin wie auch in vielen anderen Punkten durchläuft das Kind die Anfangsstadien der Rasse. Die Zeichnungen kleiner Kinder sind nackt aber geschmückt. Mehr als 50 Prozent haben Knöpfe auf der nackten Haut und auf dem Kopfe ist meist das Anzeichen einer Bedeckung. Die Zahlen erweisen sich wie folgt:

Tabelle F. Häufigkeit von Hut und Knöpfen.

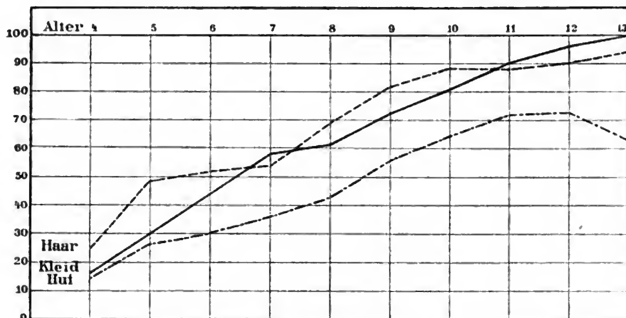
Alter	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
Hüte	32	57	59	76	78	81	84	89	85	80	%
Knöpfe	30	37	37	52	55	66	64	81	79	83	%



Außer dem Zwecke des Ornaments dient den Kindern die Kleidung noch zur Unterscheidung des Geschlechts. Ganz kleine Kindern machen meist gar keinen Unterschied hierin. Sie zeichnen eben nur Menschen und erst allmählich tritt eine Differenzierung ein. Die Frau erhält einen Rock, langes Haar, oder irgend welchen Hutbesatz. Nur selten, und dies bei älteren Kindern, ist die Form des Hutes eine verschiedene. Der Rock ist zuerst einfach ein Gekritzel über die Beine weg oder eine dreieckige Umrahmung derselben. Tabelle G zeigt das stetig wachsende Interesse an dem Haar, dem Rock und dem Hutschmuck der Frau.

Tabelle G. Häufigkeit von Haar, Kleid und Hutschmuck der Frau.

Alter	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
Haar der Frau	24	49	52	55	68	83	90	87	90	96	%
Rock der Frau	16	29	42	56	63	77	82	91	93	99	%
Hutputz	14	28	30	36	42	55	63	71	73	66	%



Vergleichen wir die Linie „Haar der Frau" mit der Linie des Haares des Mannes auf Tabelle B, so finden wir, daß die Linie des Frauenhaars durchweg in höheren Prozenten läuft. Der Hutputz wird oft nur durch wirre Linien, die vom Hute aus nach oben gehen, kenntlich. Fig. 7 bis 10 stellen die Darstellung des Geschlechts klar. Kleider, wie bereits gesagt, haben wenig Bedeutung für Kinder unter 10 Jahren, außer als Schmuck oder um Mann und Frau zu unterscheiden. Bei größeren Kindern deuten die Kleidungen jedoch oft bestimmte Moden an.

Bisher haben wir die Zeichnungen von Knaben und Mädchen zusammen betrachtet. Sehen wir dieselben einzeln an, so verändern sich die Zahlen wenig. Knaben sind im Vergleich zu den Mädchen allerdings Linie um Linie einige Prozente höher. Den Mann zeichneten die Knaben meistens besser, aber in keinem einzelnen Fall fiel eine Zeichnung aus der allgemeinen Tendenz heraus. Knaben scheinen diesen Zeichnungen nach bessere Beobachter zu sein als Mädchen und ist es daher um so auffälliger, daß sie die Arme ihres Menschen weit öfter weglassen. Bei kleinen Kindern ist der Prozentsatz hierzu ein gleicher bei Knaben und Mädchen, nämlich 31 Prozent; aber 11 Prozent der Knaben und nur 5 Prozent der Mädchen über 8 Jahre vergessen die Arme. Das heißt also, daß einer von je zehn „Knaben-Männern" armlos ist. Deshalb hält der Mann aber doch oft einen Stock oder was sonst „auf irgend welche Weise" — denn „in der Hand" wäre unwahr. — Wenn man Tabellen A bis G vergleicht, so ergibt sich, daß der „Mensch" erst im Alter von 10 bis 12 Jahren „vollständig" ist, d. h. zu dieser Zeit hat er erst bei Kindern die regelrechte Zahl von Gliedern und Organen und von äußeren Kleidungsstücken und in ziemlich richtiger Stellung.

Wenn es auch von Wert ist, einzelne Momente einer derartigen Entwicklung in tabellarischen Kurven dargestellt zu sehen, so gibt es doch viele Punkte, die

auf solche Weise überhaupt nicht dargestellt werden können, und wieder andere, die vorteilhafter und auch interessanter mit Worten beschrieben werden.

So haben z. B. Kinder keinen Begriff von Proportion. Einzelne Teile werden zu groß oder zu klein gezeichnet. Wir finden kolossale Augen, einen Mund voller greulicher Raubtierzähne, kurze dünne Ärmchen mit riesigen Fingern, Zwerge mit Wasserköpfen und dergleichen mehr. Die einzelnen Teile an ihre richtige Stelle zu setzen ist an und für sich schon eine schwere Sache. Die Gespensterhaftigkeit von Klein-Kinderzeichnungen wird hervorgerufen dadurch, daß die Augen meistens zu hoch im Kopfe sitzen und die Arme anscheinend heftig gestikulieren. Die Arme sitzen oft am Hals oder am Kopf, manchmal gar an den Hüften, oder sie liegen beide vorn, quer über den profilen Körper. 10 Prozent der Arme bei Profilansichten werden so gezeichnet. Die Stellung der Gliedmaßen ist dem Kinde von minderer Wichtigkeit; die Hauptsache ist, daß der Mensch welche hat. Wir müssen uns aber nicht etwa einbilden, daß diese Glieder auch fähig sind, alle Bewegungen, die das Leben erheischt, machen zu können. Sie sind steif und unbeweglich. Der Grund hierfür liegt in der Abwesenheit der Gelenke. Aber das menschliche Leben verlangt sehr bald Beweglichkeit der Beine und Arme, und dieses dringende Bedürfnis erkennend, ist der kleine Künstler nachgiebig, indem er die Gelenkwinkel ganz beiseite läßt und Hände und Füße in die gewünschte Lage vermittelst freigiebiger Bogenlinien führt. Fig. 11 zeigt die häufigsten Methoden, Arme und Beine anzusetzen bis zum 10. Jahre. Aus Fig. 12 sind Zeichnungen, welche Umgehung oder völlige Außerachtsetzung der Gelenke zeigen. Fig. 13 stellt Arnold von Winkelried dar, wie er mit krebsartigen Fangarmen die Speere der Österreicher erfaßt. — Die Handfläche bleibt lange unberücksichtigt. Ihre geringe Differenzierung vom Arm besonders beim Kinde bringt es wohl mit sich, daß unsere Kleinen die Finger meistens an den Arm direkt ansetzen.

Wenn das Kind auf der Stufe angelangt ist, auf der es alle vorhandenen Teile darstellt, fängt es auch an entrüstet zu sein, wenn ein anderer irgend welchen Teil vergißt und ausläßt. Zuletzt gibt es sich nicht mehr allein Mühe, alles darzustellen, was es weiß, sondern wählt und verwirft, und behält nur die markierenden Punkte. Während es diese Entwicklungsleiter erklimmt, versucht das Kind alles auf sein Bild zu bringen, was es interessiert. Es fängt durchaus nicht an, die leichten Sachen auszusuchen, und die schwierigeren wegzulassen. Leichtigkeit und Schwierigkeit sind Begriffe, die in das Denken des kleinen Künstlers gar selten einzutreten scheinen. Es ist dies ein schlagender Beweis für die fragmentarische Natur des kindlichen Denkens, die schnelle Bereitschaft etwas zu tun, verbunden mit der geringen Fähigkeit, die Gedanken zusammen zu nehmen.

Der Übergang von der einfachen Linie zum Umriß scheint den wachsenden Begriff der Solidität anzuzeigen und ist der erste Anstoß drei Dimensionen anzudeuten. Die Vermehrung der Details wächst natürlich mit der Erweiterung

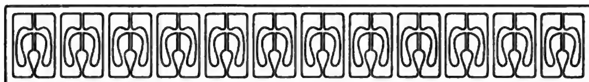
des Wissens, die Anordnung und das Aussuchen derselben zeigt die Anfänge von Überlegung.

Der Wechsel von der Vorderansicht zum Profil ist weit schwieriger zu erklären. Die meisten Erwachsenen meinen, es sei leichter ein Original in Profil als „en face“ wiederzugeben. Das erste „en face“ sei ein Begriffszeichen, das Profil Nachahmung. Es mag dies ja eine richtige Erklärung für die Wahl eines Erwachsenen sein, aber Leichtigkeit und Schwierigkeit berühren ja das jüngere Kind gar nicht, wie wir später noch oft zu beweisen Gelegenheit haben werden. Die besprochenen „Mann und Frau“-Zeichnungen zeigen, daß die Profiltendenz in einzelnen Punkten anfängt, ehe an eine exakte Wiedergabe eines Modells gedacht wird. Das Profil entsteht stückweise; hier eine Nase, dort Füße, später Augen und Mund. Wenn das Profil seiner Leichtigkeit wegen vom Kinde gewählt würde, so wäre diese letzte Tatsache schwer zu erklären. Ich glaube, daß die stärksten und hauptsächlichsten Gründe, die das Kind hat, etwas in bestimmter Weise zu zeichnen, in dem Interesse, welches ihm der Gegenstand abgewinnt, zu suchen sind. Wenn wir das Kind verstehen wollen, müssen wir uns in seine Lage versetzen und versuchen, so zu denken, wie das Kind denkt. Das Kind denkt nicht: „Diese Stellung ist leichter und sieht mehr wie ein Mann aus;“ sondern vielmehr: „Beide Füße gehen nach derselben Richtung, die Nase ist ein Ding, welches hervorsteht; die Arme kommen aus jeder Seite heraus.“ In diesem Punkte wird das Kind von seiner kindlichen Logik und nicht von einem ästhetischen Gefühl geleitet; Zeichnen und Bilder sind eine Sprache des Kindes; Zeichnen ist Beschreibung nicht Darstellung; es zeichnet etwas, weil es etwas darüber aussagen will. Will es angeben, daß die Nase an dem Kopfe des Menschen hervortritt, so wird es diese hervortreten lassen; aber ehe es 9 oder 10 Jahre alt ist, wird es nicht daran denken, das Profil zu zeichnen, weil es leichter sei.

Kinder wissen sehr wohl, daß der Mensch zwei Augen hat, und deshalb muß man beide zeichnen. Sie wissen ebensogut, daß zwischen den beiden Augen nur eine Nase hervorsteht. Was sollen sie nun tun um die Nase als „hervorragend“ darzustellen? Sie zeichnen die Nase im Profil und setzen beide Augen auf eine Backe. Der Erfolg dieses Verfahrens verursacht einen Moment des Zweifels, und der Erfolg ist eine zweite Nase, welcher wir den terminus technicus der „überzähligen Nase primitiver Logik“ beilegen wollen, weil sie der originale Erfolg der Gesetze der Integrität ist, welche alle kindliche Kunst regiert. Fig. 14—17 mögen als Beispiele hierfür dienen. Ich kenne allerdings Kinder, die erst die Nase profil ansetzten, dann ein Auge zeichneten und innehielten. Es war ihnen klar, daß beide Augen nicht auf eine Seite gehörten. Wenn man einen Menschen im Profil ansieht, so erblickt man nur ein Auge. Aber das andere ist da, allerdings auf der andern Seite. Flugs drehten sie das Papier um und malten auf der Rückseite desselben ein Auge. Das Papier wurde zurückgedreht und die Zeichnung auf der Vorderseite fortgesetzt. Im

übrigen habe ich Zeichnungen mit der „überzähligen Nase primitiver Logik" viel seltener gefunden, als Profilköpfe mit beiden Augen auf einer Backe.[1]) Die überzählige Nase zu zeichnen scheint denn doch ein besonderer Schritt zu sein. Auf Fig. 15 sind ein Mann und ein Hund, auf Fig. 16 ein Mann und ein Vogel, auf Fig. 17 ein Mann und drei Fische, alle im Profil aber mit beiden Augen auf einer Seite, ein Beweis, daß dieses Phänomen nicht nur bei der menschlichen Figur zutage tritt. – Es wird wohl jedem Leser bekannt sein, daß Erwachsene, welche im Zeichnen ungeübt sind, besonders wenig gebildete Leute, wenn sie einmal in die Verlegenheit kommen einen Menschen zu zeichnen, Resultate zutage fördern, welche von Kinderzeichnungen überhaupt nicht zu unterscheiden sind. Aber der Leser wird erstaunt sein zu hören, daß eine ganze Anzahl von Erwachsenen dieses „gemischte Profil", welches wir soeben bei Kindern beobachteten, zutage fördern. Auf Fig. 18 erblickt man vier Paar Männer und Frauen dieser eigenartigen Kategorie. Wenn man diese Zeichnungen ansieht, so möchte man glauben, die Zeichner hätten ein Witzchen machen wollen, aber es kann die Versicherung gegeben werden, daß alle vier die Sache sehr ernst nahmen. Freilich als sie aufgefordert wurden „einen Mann" und nachher „eine Frau" zu zeichnen, so wurden sie verlegen und meinten, so etwas hätten sie seit ihrer Kindheit nicht getan, als sie aber überredet worden waren, die gewünschten Skizzen zu machen, nahmen sie es sehr ernst. Die linke Figur stellt jedesmal den „Mann", die rechte die „Frau" dar. Die Zeichnung a stammt von einem alten Mann im Krankenhause, dem beide Beine amputiert worden waren. Welche Ironie, dem Manne fehlten seine Beine, in seinen Zeichnungen fehlen die Arme. b wurde von einem intelligenten Stubenmädchen gefertigt. Als sie die Hände des Mannes zeichnete, verglich sie dieselben mit ihrer eigenen Hand, mit dem Erfolg, daß der bis dahin vierfingerige Mann an jeder Hand sofort einen fünften Finger erhielt. c ist die Zeichnung einer Frau. Es ist merkwürdig, wie bis ins Einzelne der Schirm ihrer weiblichen Figur genau gezeichnet ist in Anbetracht des unästhetischen Unterkörpers. Die vierte Gruppe d stammt von einem Handarbeiter. – Ein Punkt, der mir bei Kinderprofilen besonders auffällt, ist die Tatsache, daß fast alle Profile des Menschen, und die Mehrzahl der Tierprofile nach links gerichtet sind. Es kommt dies wohl daher, daß das Kind von links nach rechts zeichnet und da die Nasenseite des Kopfes wichtiger ist als der Hinterkopf, so entstehen Profile nach links. Inwieweit eine Beeinflussung unserer Schreibschrift in Frage kommt, entgeht meinem Urteil, da wie gezeigt, das Profil erst erscheint, nachdem unsere Kinder Schreibunterricht erhalten haben. Es müßte wohl auch festgestellt werden, ob Völker mit einer Schrift von rechts nach links ein nach rechts stehendes Profil vorziehen. Welch eigenartigen Erfolg das kindliche Profil „nach links" mit sich bringt, werden wir in dem Kapitel über „Geschichten" sehen.

[1]) Dexter and Garlick, Psychology in the schoolroom. p. 87.



II.

Tiere und Pflanzen.

Kinder finden stets das größte Interesse an dem was lebendig ist und so kehren denn in ihren Zeichnungen neben dem Menschen am häufigsten die Tiere wieder. Die Entwicklung der Tiergestalt ist anfangs der des Menschen analog. Zuerst ein wirres Kritzeln und nach und nach ein Umriß. Die ersten Tierumrisse sehen sich alle sehr ähnlich, doch differenzieren sich die Bilder der verschiedenen Tiergattungen sehr bald, da jedes Tier durch eine oder mehrere Eigenheiten kenntlich gemacht wird. Auf viele Jahre hinaus beschäftigt das Kind sich nur mit den ihm bekanntesten Tieren. Hund, Pferd, Katze, Schwein, Fisch und Vogel bilden eigentlich das ganze Programm. Löwe, Kuh, Elefant und als Vogeldifferenzierung Schwalbe, Huhn und Gans treten wohl noch auf, aber andere Tiere erscheinen erst durch besondere Veranlassung. Man darf behaupten: „Zuerst differenzieren sich nur Säugetiere, Vögel und Fische." Diese lassen sich sehr bald voneinander unterscheiden. Die Entwicklung der Tierzeichnungen ist wirklich der natürlichen Entwicklung so analog, daß, wenn man zum Beispiel Bilder von den ersten Versuchen von Säugetieren, Vögeln und Fischen untereinander mischt, es ebenso unmöglich sein würde sie wieder zu sortieren, als es dem Anatomen unmöglich ist, ganz junge Embryonen, welche versehentlich vermischt wurden, auseinander zu halten. Ebenso wenn man nichts weiter weiß, als daß eine vermischte Gruppe von Zeichnungen Säugetiere, vielleicht auch Menschen darstellt, so steht man ratlos da, wie der Zoologe, der entsetzt bemerkt, daß er vor den Ferien die Flaschen mit Embryonen von Mensch und Wildschwein ohne Kennzeichen in den Schrank gestellt hat. Fig. 19 zeigt Säugetiere, Vögel und Fische, die ohne Bezeichnung unerkennbar sind und Fig. 20 zeigt an und für sich unbestimmbare Säugetiere, man kann wohl sagen aus dem „höheren Embryonalstadium". Auf Fig. 21 erblickt man deutlich erkennbare Säugetiere. Wenn man diese mit Hund, Hirsch, Pferd, Schwein und Kuh in Fig. 20 vergleicht, so erinnert man sich unwillkürlich an die Embryonentafeln in Häckels „Schöpfungsgeschichte". Der Hund hat zwei Ohren, der Hirsch sein Geweih, das Pferd Mähne und Hufe und deutlichen Hals, das Schwein steht wohlgemästet auf seinen kurzen Beinen und hat einen richtigen Schweinerüssel und die Kuh hat Hörner und sogar Euter.

Betrachten wir als typisches Beispiel der Entwicklung des Säugetiers den Hund. — Man hält es für merkwürdig, daß die ersten Tiere, ja fast alle Kindertiere im Profil stehen, während der Mensch sich in der Vorderansicht präsentiert. Der psychologische Grund ist aber nicht weit zu suchen. Im allgemeinen liegt die Charakteristik des Menschen für Kinder und wenig Gebildete in der Vorderansicht des Gesichts. Die Körperform beachten sie kaum und auch die meisten Erwachsenen beobachten den Kopf und nicht den Körper ihrer Mitmenschen. Unwillkürlich beobachten wir auf der Straße die Gesichter der Vorübergehenden, haben aber „bewußt" ihren Körper, ihre Kleidung nicht gesehen. Fährt aber ein Wagen an uns vorbei, so sehen wir den Körper und die Beine des Pferdes, weniger die Einzelheiten des Kopfes. Wir sind uns bewußt, daß die Vorübergehenden sich durch verschiedene Gesichter auszeichnen und erkennen hier und da die Züge eines Freundes wieder. Wenn wir auch wissen, daß jeder Mensch einen anders aussehenden Körper hat, so unterscheiden wir doch höchstens groß oder klein, dick oder dünn, jedenfalls nur allgemein. Wahrscheinlich deshalb weil wir den menschlichen Körper immer nur angekleidet sehen. Das Bestimmende der Tierform ist aber vor allem der Körper mit den Beinen. Aber auch in diesem Fall beobachten wir nur allgemein. Wir sehen Pferde, Hunde verschiedener Rassen, Esel, Katzen und obgleich wir wissen, daß zwei Katzen niemals einander gleich sind, erscheinen uns alle Tiere einer Gattung so ziemlich gleich. Ich habe oft beobachtet, wie erstaunt der Stadtmensch ist, daß der Bauer jedes seiner Schafe kennt, daß der Besitzer der Treibjagd ganz genau weiß, welchen Hund aus seiner Meute von vierzig er vor sich hat. Ein wirkliches Wiedererkennen findet nur statt, wenn der Mensch zu gewissen Tieren persönliche Beziehung hat. — Da nun das Kind Tiere zuerst in stehender oder laufender Stellung darstellt, ist es ganz natürlich, daß es im Profil zeichnet, denn nur im Profil kommt der Tierkörper zu seiner vollen Wirkung, das heißt: nur so sieht das kindliche Auge seine volle Ausdehnung und alle Teile. Hierbei muß man zwei Gruppen unterscheiden. Zeichnungen von Kindern, welche sogleich das Tierprofil als verschieden vom Menschenprofil auffassen und solche, in denen der Zeichner die ihm geläufige menschliche Figur in ein Tier verwandelt. Im ersten Fall wird das Kind meistens Kopf und Rumpf im Umriß als ein Ganzes zeichnen und dann Beine, Schwanz und was sonst anfügen, wie in Fig. 20–21. Oder es geschieht gar, daß die Beine gleich im Umriß als Ausläufer des Rumpfes gezeichnet werden, wie die Maus in Fig. 20 oder die Kuh in Fig. 21. Derartige Tiere entwickeln sich dann bald zu ganz annehmbaren Figuren, wie man sie in Fig. 22 sieht. Ganz anders sehen die Hunde der zweiten Gruppe aus. Das Kind zeichnet einen menschlichen Körper in *wagerechter Lage* und fügt an diesen Beine, Schwanz und einen Kopf in *senkrechter Lage*. Dieser Kopf wird sodann genau wie der Menschenkopf ausgefüllt. Dadurch wird das Tier erstens eine Art von Centaur und zweitens

sieht es dem Beschauer gerade ins Gesicht, wie in Fig. 23. — Gelegentlich wird allerdings ein menschliches Profilgesicht angesetzt, doch kommt dies bei beiden Gruppen vor, wie Fig. 24 beweist. Tiere, welche zuerst das Menschengesicht haben, durchlaufen dieselben Profilzwischenstadien, welche der Menschenkopf durchläuft. Wir weisen an dieser Stelle nochmals auf Fig. 16 und 17 hin. Oft sogar ist das Tier nur eine Modifikation des gewöhnlichen „Mannes", wenn das Kind eine Vorlage vor sich hat. Ein kleines Mädchen, welches viele „Männer" gezeichnet hatte, produzierte 25b als die Kopie von 25a. Schon bevor sie 25b gezeichnet hatte, hatte sie spontan Tiere gezeichnet, von denen Fig. 25c ein Beispiel ist. Sie sagte, es sei ein Pferd mit einem Mann auf dem Rücken und bekräftigte diese Erklärung damit, daß sie auf den Schwanz des Pferdes zeigte.[1]) — Wenn ein Tier als von oben gesehen gezeichnet wird, so spreizen die Beine jedesmal vom Körper ab, wie in Fig. 25b und 25c. — Ein weiteres Beispiel hierzu ist Fig. 26. — Ebenso wie die meisten Kindermenschen nackt sind, haben auch die Kinder-Tiere kein angedeutetes Fell, solange dieselben nicht bunt ausgemalt sind, denn ein brauner Hund bedeutet ja ein Hund mit braunem Fell oder Haaren wie das Kind sagt. Wenn das Fell wirklich angedeutet ist, so ist die Wirkung spaßig wie in Fig. 27. Die merkwürdigste Hundekreatur, welche ich besitze, ist das als „französischer Pudel" vom Kinde benannte Wesen auf Fig. 28, welches eher an einen „Fo" Löwen erinnert als an etwas anderes.

Als Vogeltypus habe ich die Schwalben auf den Zeichnungen zum „Hans-Guck-in-die-Luft" genommen (siehe Abschnitt IV). Man kann diese Schwalben in drei Gruppen teilen:

1. Schwalben anatomisch gezeichnet.
2. Schwalben nach dem Gesichtsbild resp. Umriß der fliegenden Schwalben gezeichnet.
3. Schwalben, welche durch Symbole ausgedrückt sind.

Angenommen, das Kind zeichnet den Körper einer Schwalbe, dann setzt es den Kopf an, dann zwei Flügel, dann den Schwanz, so hat es die Schwalbe nach ihren anatomischen Bestandteilen gezeichnet. Die entstandene Figur wird anfangs nicht immer sofort als Vogel zu erkennen sein. Fig. 29a hinterläßt keinen Zweifel, aber Fig. 29b könnten allenfalls auch Bienen sein. Diese Kategorie entwickelt sich, indem den einzelnen Teilen immer mehr Genauigkeit zugewandt wird und bleibt dadurch charakterisiert, daß der Kopf stets abgegliedert bleibt. Zu einer natürlichen Darstellung entwickelt sich diese Gruppe, welche als idealistische zu bezeichnen ist, nicht.

Wenn jedoch das Kind an das allgemeine, dabei so unverkennbare Bild einer fliegenden Schwalbe denkt, wenn es in seinem geistigen Bilde ebensowenig

[1]) Withers, Children's early drawings. Paidologist 1902. p. 29.

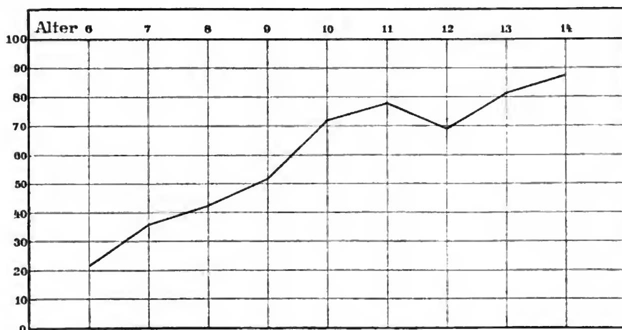
wie in der dasselbe verursachenden Perzeption die einzelnen Teile scharf auseinander hält, dann wird es einen Umriß zeichnen, der den Umriß einer fliegenden Schwalbe verkörpern soll, einen Umriß, der eine Fläche umgrenzt, die so aussieht, wie die Silhouette einer fliegenden Schwalbe. Auf einer späteren Stufe wird die Silhouette mit Farbe oder Stift ausgefüllt oder schattiert. Diese Gruppe, welche als naturalistische zu bezeichnen ist, liefert die natürlichsten Vögel, wie aus Fig. 30 zu ersehen ist.

Die dritte Gruppe, welche als symbolistische zu bezeichnen ist, umfaßt Schwalben, welche einfach durch ein Symbol ausgedrückt werden. Fig. 31 gibt die häufigsten Symbole wieder. Mit Ausnahme des Kreuzchens entstehen sie sämtlich durch Nachahmung einer einzigen Vorlage, des uns allen bekannten Schwalbenzeichens (Fig. 31 a). Beine haben Kinderschwalben nicht sehr häufig, und wenn diese vorhanden, so sieht die Schwalbe in der Luft gerade so aus, wie die Schwalbe auf der Erde oder auf dem Ast. Fig. 32 und Fig. 90 veranschaulichen dies.

Während fast alle Kinder in den Bildern zum „Hans-Guck-in-die-Luft" (siehe Abschnitt IV) den Hund zeichneten, kamen die Schwalben viel seltener vor. Im 6. Jahre waren Schwalben in nur 21 Prozent der Bilder. Im 14. Jahre allerdings in 87 Prozent derselben, während der Hund in höherem Alter häufig ausgelassen wurde. Wenn man allerdings bedenkt, daß im Alter von 6 Jahren nur 33 Prozent der Schwalbenbilder Symbolbilder waren, dagegen im 14. Jahre bereits 50 Prozent derselben, so erklärt sich diese Tatsache von selbst.

Tabelle H. Häufigkeit der Schwalben.

Alter	6	7	8	9	10	11	12	13	14
	21	36	43	53	74	78	69	82	87 %



Kinder im höheren Schulalter hören auf, den Hund zu zeichnen, einfach, weil sie das Bewußtsein haben, daß sie einen richtigen Hund gar nicht zu zeichnen vermögen. Ebenso ist es mit den Vögeln. Nur 50 Prozent der Vögel im Alter von 14 Jahren sind „gezeichnet". Es will viel besagen, daß 50 Prozent sich des Symbols bedienen. Doch hierüber mehr in einem späteren Abschnitt.

In der dritten Gruppe des Tierreiches, bei den Fischen, findet man wenig Neues. In der Hauptsache ist es das beinlose Tier und damit ist alles gesagt. Sobald Kinder den Kindergartenfisch kennen und über die Zahl und Anordnung der Flossen Bescheid wissen, ist der Fisch gerettet. Wo die Kindergartenfischform aber nicht grundlegend wird, entstehen höchst seltsame Formen, wie Fig. 34. Die Zeichnungen dieser Figur sowie von Fig. 33 geben einen ziemlich genauen Überblick über Kinderfischformen.

Reptilien, Amphibien und alle niederen Tiere werden von Kindern nur ausnahmsweise dargestellt und sollen daher nicht besonders behandelt werden.

Ebenso, wie die Menschenfigur modifiziert wird, um Tiere darzustellen, so geschieht dies auch im Verhältnis der verschiedenen Tiergruppen untereinander. In Fig. 35a unterscheidet sich der Hund von den Fischen nur dadurch, daß er Beine hat, und dabei hat das arme Vieh nur zwei mit auf die Welt gebracht. In Fig. 35b unterscheidet sich Schwalbe von Hund nur dadurch, daß sie zwei Beine weniger, dafür aber zwei Flügel hat. Die Schwalbe Fig. 35c unterscheidet sich nicht von dem Huhn Fig. 35d und das Rotkehlchen Fig. 35e sieht nicht viel anders aus. Während der Hund Fig. 35b nur zwei Beine hat, erfreut sich der Vogel Fig. 35f deren vier. Diese letzte Figur wollte ich durchaus nicht als Schwalbe, sondern als Hund ansehen, aber die kleine achtjährige Zeichnerin lachte mich aus und sagte: „Hunde sitzen aber doch nicht auf'm Dach!"

Säugetiere haben fast alle eine große Familienähnlichkeit mit Hund oder Pferd. Nähme man z. B. den Hirschen auf Fig. 36 das Geweih fort, so wären sie unbestimmbar. Es ist übrigens nicht uninteressant, zu beobachten, wie unklar sich die acht- bis elfjährigen Zeichner über die Form des Geweihes sind.

Eben diese Unklarheit über die Natur ist es, welche unsere Kinder verhindert, besser zu zeichnen. Wer so viel Kindertiere gesehen hat wie der Verfasser, muß ausrufen: „Es ist jammervoll, wie wenig unsere Kleinen über die sie umgebende Tierwelt wissen!"

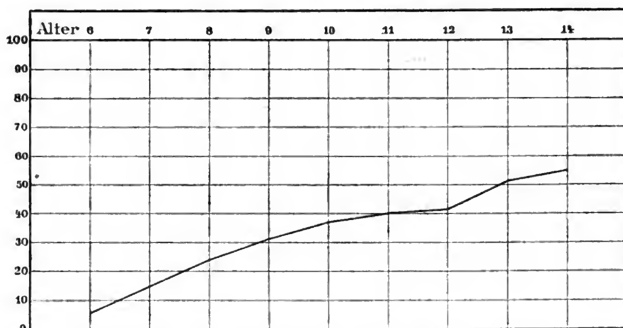
Aber noch weit ärmlicher sieht es mit den Vorstellungen von der Pflanzenwelt aus. Nicht nur, daß die Zeichnungen von Pflanzen wenig genau sind, sondern Pflanzen werden überhaupt wenig gezeichnet. Bei jüngeren Kindern liegt dies wohl zum großen Teil daran, daß Pflanzen sich nicht bewegen, wenigstens nach der Kinder Meinung, und daß sie keine Lebewesen sind. Gerade dieses Ruhigstehenbleiben zieht wieder ältere Kinder, besonders Mädchen an, Blumen zu malen. Wenn Kinder aus freier Wahl weniger oft Pflanzen als Tiere zeichnen, so sind sie doch alle imstande, Pflanzen darzustellen, wenn man sie dazu auffordert.

Das Kind unterscheidet wohl Baum, Gras und Blume, aber malt nur wenige Arten dieser drei Abteilungen. Der Baum besteht aus einem kugelähnlichen Wulst auf einem Stamm. Abweichend hiervon erscheinen Nadelbäume, Pappeln und Weiden. Weiter geht der Durchschnitt selten. Sträucher erscheinen auch nur vereinzelt, fast nur bei den wenigen Kindern, welche ihren Bildern einen landschaftlichen Hintergrund geben. Gras wird durch Strichlein oder Linienwirrwarr oder eine grüne Fläche dargestellt (Fig. 37). Blumen werden nur vereinzelt gemalt.

Um zu sehen, wie viele Kinder Pflanzen bei ihren Bildern als Staffage verwenden, wurde nachgezählt, wieviel Kinder solche in den Bildern zum „Hans-Guck-in-die-Luft" (siehe Abschnitt IV) malten. Das Resultat ist in der folgenden Tabelle niedergelegt:

Tabelle I. Häufigkeit von Pflanzen.

Alter	6	7	8	9	10	11	12	13	14
	7	15	25	31	37	40	41	52	54 %



Mit wenigen Ausnahmen waren die Pflanzen in diesen Bildern Bäume, besonders Bäume an Seiten der Landstraße oder an „Ufers Rand". Einen Hintergrund bildeten sie nur in einigen wenigen Fällen. Obgleich Zeichnungen, auf denen nur ein einziges Grashälmchen dargestellt war, mitgezählt wurden, stieg ihre Zahl selbst im Alter von 14 Jahren nur auf 54 Prozent und zeichneten nur ein Drittel aller Kinder Pflanzen.

Wenn man die Entwicklung des Baumes studiert, so findet man, wie auch zu erwarten, zuerst die Periode des Kritzelns, dann diejenige der lokalen An-

ordnung und diejenige des Umrisses. Fig. 38 bringt zwei Bilder der frühen Periode lokaler Anordnung. Zwei Linien deuten den Stamm an, um den sich Äste und Blätter gruppieren. Während bei Menschen und Tieren dieser Periode der Umriß folgt und die weitere Entwicklung aus diesem hervorgeht, zeigt sich bei Bäumen ein Unterschied. Einige Kinder schreiten allerdings in der erwähnten Bahn vorwärts, andere jedoch bleiben bei der lokalen Anordnung und entwickeln diese durch Zusätze neuer Einzelheiten. Diese Gruppe korrespondiert in mancher Beziehung mit der Vogelgruppe, welche als „anatomische Vögel" bezeichnet wurde. Bäume dieser Art bilden sich ebenso wie „anatomische Vögel" nie natürlich aus. Dies ist eine psychologisch richtige Konsequenz, denn das wahre Bild kann nur da entstehen, wo der Umriß wahr ist. Die Bäume dieser Gruppe auf Fig. 39 erklären sich selber. Die Kinder zeichneten einen Stamm, von dem aus in verschiedener Anordnung Äste gehen. An diese Äste werden dann Blätter und eventuell Früchte oder Blüten gehängt. Obgleich Kinder dieser Kategorie sich mehr als die der folgenden Gruppe mit den Ästen abgeben, verhindert sie ihre Unkenntnis die Verästelung so wiederzugeben, daß ihre blattlosen Bäume wenigstens für das erwachsene Auge winterlich aussehen.

Die Bäume auf Fig. 40 sind anders entstanden. Das Kind zeichnete den Stamm und dann den Umriß der Baumkrone. Diese bleibt bei Bleistiftzeichnungen meist weiß, während der Stamm zum Unterschied schwarz ausgeschmiert wird, dagegen wird sie bei Anwendung von Farbe zuerst grün ausgefüllt, während der Stamm braun getüncht wird. Früchte und Blüten werden als aus dem Laube hervorlugend angebracht. Auf einer höheren Stufe werden Astteile als zwischen dem Laube sichtbar gezeichnet, doch wird dies, wenn das Kind keine Anleitungen hierzu empfangen hat, meist ungeschickt ausfallen, wie Fig. 41 zeigt.

Um Kindern Gelegenheit zu geben einen Wald zu zeichnen, sammelte ich Bilder von Knaben von 6 bis 12 Jahren zu dem Gedicht: „Es gingen drei Jäger wohl auf die Birsch." Die jüngeren Kinder zeichneten nur einige wenige einzeln stehende Bäume, die älteren dagegen lieferten teilweise ganz annehmbare Versuche. Thema und Milieu waren allerdings mit den Kindern vorher eingehend besprochen worden. Fig. 42 gibt einige Beispiele. Weitere Bemerkungen über die „Waldszenen" gehören in den nächsten Abschnitt.

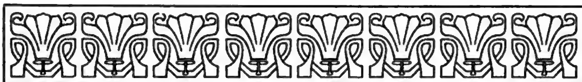
Eine nicht geringe Zahl von Kindern, besonders im Alter von 9 bis 12 Jahren, zeichnen das Wurzelsystem ihrer Pflanzen mit, wie in Fig. 43, obgleich dasselbe nicht sichtbar sein sollte. Wie in Abschnitt V begründet wird, wollen die Kinder hiermit nur besagen, Pflanzen haben Wurzeln. Obgleich dieses Phänomen erst später besprochen werden kann, wird es jetzt erwähnt, damit Leser, denen dies bereits bekannt ist, es an dieser Stelle nicht vermissen.

Die Zahl der Kinder, welche andere Pflanzen darstellen ist klein. Von den ca. 5000 sächsischen Schulkindern, welche den „Hans-Guck-in-die-Luft" zeich-

neten, benutzten nur 9 die Gelegenheit ihre Blumenkünste an den Mann zu bringen. Drei davon sind als Fig. 44 reproduziert. Obgleich das, was das Kind als „Blumen“ bezeichnet, meist nur kleinere Pflanzen sind, kennen Kinder eigentlich nur deren Blüte. Wenn ich Kinder aufforderte eine Blume zu zeichnen, war meistens die Blüte gut charakterisiert, wie das Gänseblümchen in Fig. 45. Aber die Blätter und die Anordnung der Pflanze wird wenig beachtet. Fig. 46 ist ein Bilderrahmen, den mir ein 10jähriger Knabe zu Weihnachten malte. Die Chrysanthemumblüte war nach einer Vorlage, das übrige aus dem Gedächtnis. Es mag vielleicht eingewandt werden, daß der Knabe mit Absicht, aus dekorativen Gründen, dreierlei Blumen an einen Stengel setzte. Ich bezweifle dies, denn ich glaube die Verlegenheit und Entschuldigungen des Knaben waren echt, als ich ihn auf die Anomalie aufmerksam machte.

Manches andere, was in diesem Abschnitt hätte gesagt werden können, steht in dem folgenden Abschnitt; besonders sind Perspektive und Farbe zwei Punkte, die wohl besser für sich zusammenhängend behandelt werden, als verstreut in anderen Kapiteln.





III.

Perspektive und Farbe.

Gleich zu Anfang dieses Kapitels möchte der Verfasser gestehen, daß nichts in den Zeichnungen der Kinder ihm so viel Arbeit und Kopfzerbrechen gekostet hat als die Frage der Perspektive, und kein Punkt seiner Untersuchungen hat ihm so wenig Befriedigung gebracht. Und dennoch sind die Resultate und die in dem letzten Abschnitt dieser Arbeit dargelegten Konsequenzen nicht so gering als sie zuerst erschienen. Die Schwierigkeiten, die auftraten, hatten mindestens zweierlei Ursachen. Erstens zeigte es sich, daß wahre, echte Perspektive wenigstens bei der heutigen Vorbildung weit über dem Niveau des Volksschülers liegt und auch vom Gymnasiasten kaum richtig erfaßt, jedenfalls in den allerseltensten Fällen richtig beherrscht wird, was sich sowohl auf Theorie als auch auf Praxis bezieht. Zweitens war es überaus schwierig, ja oft ganz unmöglich festzustellen, ob Kinder mit gewissen zeichnerischen Effekten überhaupt Perspektive beabsichtigten, ja in manchen Unterhaltungen mit Kindern, die gewisse, von andern gelernte Mittel, Perspektive darzustellen, anwandten, zeigte es sich, daß diese Kinder von Perspektive, trotzdem sie dieselbe scheinbar anwandten, gar keine Ahnung hatten. So sehr erstaunlich ist dies jedenfalls nicht, wenn man bedenkt wie lange die Kulturvölker gebraucht haben, um zur Perspektive zu gelangen.

Es gibt zwei natürliche Veranlassungen, die zur Perspektive führen. Fürs eine die räumliche Anordnung, fürs andre der Wunsch von gewissen Körpern mehr als die eine Seite, welche dem Beschauer gegenüber steht, darzustellen. Wenn sich beide zu einer gewissen Höhe entwickelt haben, so ist aber damit noch immer nicht gesagt, daß das entstandene Bild perspektivisch durchaus richtig sei. Es fehlt noch der Fokus, der Zentralpunkt, nach dem sich alles richtet.

Alle Perspektive fängt mit Lokalisation und Proportion an. Den ersten Anstoß hierzu macht das Kind, wenn es bei dem von mir als Fig. 47 gezeichneten Schema anlangt. Es zeichnet eine gerade Linie, welche den Erdboden darstellt oder benützt als solche den Rand seiner Zeichenfläche. Da Häuser, Männer, Tiere, Bäume auf der Erde stehen, so müssen sie auf dieser Linie stehen. Vögel,

Sonne, Mond, Sterne, Wolken gehören in die Luft, in den Himmel. Folglich müssen sie viel höher sein als die Erde, denn der Himmel ist über der Erde. Wenn man ins Wasser oder in einen Graben fällt, gerät man tiefer als die Erde. Folglich müssen diese tiefer als der Erdstrich gezeichnet werden. Fische und sonstige Sachen im Wasser gehören naturgemäß dorthin. – Daß die logischen Konsequenzen, wie sie eben aufeinander folgten, im Sinne der kindlichen Denkweise gehalten sind, braucht wohl nicht erst gesagt zu werden. Dabei ist jeder Gegenstand des Bildes so gezeichnet, als ob man im rechten Winkel vor ihm stünde. Die Größe der einzelnen Figuren auf einem und demselben Bilde ist ebenfalls ohne Verhältnis. Männer sind größer als Häuser, und Bäume kleiner als Hunde. Dies kommt vor allem daher, daß Kinder den zur Verfügung stehenden Raum nicht beachten. Wenn sie fast das ganze Blatt Papier mit einer Menschenfigur bedecken, bleibt für Häuser und Bäume zu wenig Platz übrig. Dann ist es aber auch sicher, daß das Wichtigste größer gezeichnet wird, um mehr in die Augen zu fallen. Perspektive fängt in der kindlichen Darstellung erst dann an, wenn es zeigen will, daß ein Gegenstand hinter einem andern steht, oder wenn es mehrere Seiten eines Gegenstandes zeigen will und sich bewußt ist, daß in einem solchen Bilde keine Seite so aussieht als wie gerade von vorn.

Was die Perspektive einzelner Körper, die Plastik, anlangt, so ist es bemerkenswert, daß bis zu einem ziemlich hohen Alter nur Körper mit ausgezeichnet verschiedenen Seiten in Betracht kommen. Menschen, Tiere und Pflanzen sind zur Veranschaulichung der Perspektive zu „rund", wenn man so sagen darf. Eine „bestimmte Seite" erhalten sie erst durch den Willen des Zeichners. Daher tritt bei ihnen Perspektive erst bei Anwendung vom Schatten auf. Daß ein Bein hinter dem anderm steht, daß ein Haus hinter einem Baum steht, ist an und für sich noch keine Perspektive. Als Typen einzelner Körper untersuchte ich Häuser, Tische, Stühle und Betten. – Zunächst das Haus. Ich verwandte hierzu Zeichnungen von je 100 Knaben und 100 Mädchen im Alter von 6 bis 14 Jahren. Selbst im Alter von 14 Jahren stellten nur 54 Prozent mehr als eine Seite ihres Hauses dar, wie aus der folgenden Tabelle zu ersehen ist.



Tabelle K. Zahl der Kinder, welche mehr als eine Seite des Hauses zeichneten.

Alter	6	7	8	9	10	11	12	13	14
	9	15	18	25	28	33	35	41	54 %

Die Häuser der Kinder bis etwa zum Alter von neun Jahren erwiesen sich als außerordentlich schlecht proportioniert. Kolossal hohe Strukturen mit einem dreieckigen Dach und zahllosen Fenstern, wie in Fig. 48 zu sehen. Aus diesen entwickeln sich Häuser mit gemäßigter Fensterzahl; aber diese Fenster haben falsche Lage und sind schlecht in den Raum der Hauswand verteilt. Die Schornsteine gehen meist rechtwinklig vom schiefen Dache ab. (Fig. 49.) Im 10. bis 12. Jahr endlich bekommen die Häuser ein leidliches Aussehen wie in Fig. 50. Um eine zweite Seite zu zeigen, wird dann eine solche auf derselben Grundlinie an das Haus angefügt. Wenn das Dach vor Ansetzung der zweiten Seite gezeichnet worden war, so sieht es aus, als ob zwei Häuser dastünden, oder als ob das Haus zwei Giebel hätte. Fig. 51 sowie einige Häuser auf anderen Tafeln sind Beispiele dafür. Eine häufige Anomalie ist Fig. 52, deren Häuser drei Seiten zeigen. Dasselbe ist in Fig. 68 am Mittelbau der Fall.

Die Zeichnungen, welche ich zur Aufstellung von Tabelle K verwandte, hatte ich den verschiedensten Mappen meiner Sammlung entnommen. Als Seitenstudie nahm ich aus den Knabenzeichnungen zum „Hans-Guck-in-die-Luft" (siehe Abschnitt IV) alle Zeichnungen mit Häusern heraus und zählte diese, woraus sich folgende Tabelle ergab.

Tabelle L. Häufigkeit von Häusern.

Alter	6	7	8	9	10	11	12	13	14
	27	35	55	65	72	75	80	77	56 %

Ich war über den Rückgang der Zahlen nach dem 12. Jahr erstaunt und fragte eine größere Zahl Knaben verschiedener Schulen, warum sie kein Haus gezeichnet hätten. Die Antwort war: „Das kann ich nicht." Als ich den Knaben dann sagte, sie hätten doch Häuser, Würfel, Kreuze und Kirchen eben erst im Zeichenunterricht besprochen und die Verkürzung kennen gelernt, sagten sie: „Das können wir eben nicht." Zeichenlehrer sollten diese Antwort beherzigen. Trotz aller ihrer Mühe, trotz aller wissenschaftlichen Genauigkeit war der Erfolg nicht der erhoffte. Am Lehrer wird's wohl kaum gelegen haben, aber an der Methode.

Dieses Zeichnen im reinen geometrischen, architektonischen Aufriß wiederholt sich bei allen scharfkantigen Gegenständen, beispielsweise Möbeln. In Fig. 53 sind Tisch, Stuhl und Bett auf diese Weise dargestellt. Fig. 54 zeigt einen Fortschritt. Die Tischplatte wird sichtbar, aber die vier Beine stehen alle auf der einen Linie, welche den Fußboden darstellt, ebenso wie auch die Beine auf dem Bett dieser Figur. In Fig. 55 sieht man fälschlicherweise drei Seiten von Tisch und Bett. In Fig. 56 haben wir endlich den Versuch, die hinteren Beine in eine andere Kulisse zu rücken. Ist auch das Aussehen dieses Stadiums weniger „schön" als der einfache Aufriß, so bedeutet er doch einen nicht zu unterschätzenden Fortschritt.

Wenn man die Perspektive der Landschaft in ihrer Entwicklung verfolgen will, so muß man sie zuerst da suchen, wo das Kind wirklich die Absicht hat,

die Teile einer Landschaft in ihrem räumlichen Verhältnis zueinander darzustellen. Von dem Moment ab, wo das Kind in der Periode des von mir aufgesetzten Idealschemas Fig. 47 anlangt, ist das Suchen leicht. Vorher ist es immer eine unsichere Sache, zu behaupten, es sei Perspektive beabsichtigt. Ich besitze eine von mir im Alter von 11 Jahren gemachte Zeichnung, die sicher perspektivisch sein sollte, und welche als Fig. 57 reproduziert ist. Das Bild stellt mich selber dar, wie ich auf einem bestimmten Wege den Abhang des Greifensteins hinaufgehe, um Schmetterlinge zu fangen und Schmetterlingsfutter zu holen. Die beiden Weiden und die Eiche im Vordergrund waren mir bekannte Bäume und das Bienenhaus im Hintergrund war etwa 500 Meter von dem Standort entfernt, den ich im Bilde einnehme. In natura stand wirklich Baum 1 zuvörderst und Baum 3 zuhinderst, gleichzeitig ein wenig den Berg hinauf, während die Weiden die Straße begrenzten. Ich kann mich auch noch besinnen, daß dieses Bild damals ebenso plastisch wirkte wie die Wirklichkeit. Angenommen das Kind sei bei der Periode des Idealschemas Fig. 47 angelangt und es beabsichtige in seine Landschaft ein Haus hinein zu zeichnen, das nicht mit im Vordergrund steht, so wird es das Haus im Bilde höher als die Grundlinie zeichnen wollen, aber so daß es sichtbar bleibt. Dies hat den Erfolg, daß das hinzugefügte Haus quasi über dem Haus im Vordergrund steht, da das Kind nichts von einer Horizontlinie weiß und folglich Aufriß und Grundriß verwechselt werden. Werden auf ein und demselben Bilde mehrere derartige Übereinandersetzungen vorgenommen, so muß die Perspektive dabei riesig in die Höhe laufen, wie in Fig. 58 zu sehen. Es ist dies Bild eine Illustration zu der Geschichte vom braven Mütterchen, welches sah, daß das Eis brechen und alle Menschen, die darauf Schlittschuhe liefen, ertrinken würden, wenn sie keine Warnung erhielten. Ihre altersschwache Stimme würde man nicht hören bei der Entfernung und an den Teich zu laufen war sie zu schwach. Darum zündete sie ihr Haus an (die Flammen rechts), weil sie wußte, daß die Neugierde sofort alle Menschen herbeilocken würde. Und wirklich kam es so. Kaum hatten alle das Eis verlassen, so brach es zusammen.

Noch frappanter wirkt es, wenn die übereinander gestellten Objekte alle gleich sind, wie die Schwalben in Fig. 59 und die „Krüg' und Töpfe" in Fig. 60, in welcher das Auswandererschiff ganz in den Himmel gerückt ist. Aus demselben Grunde ist die Basis der Berge im Hintergrund von Fig. 61 in die Höhe geschoben. Der Zeichner erklärte, der See, der Wald und die Stadt lägen alle in einer Ebene zwischen den Bergen. Dasselbe System hat der Zeichner im Garten vor dem Schlosse angewandt. Dieses einfache Übereinandersetzen geht nun ganz gut bei Objekten, die an und für sich einen Aufriß haben. Die Verwechslung von Grund- und Aufriß fördert aber noch viel Merkwürdigeres zutage, wenn es sich um Objekte handelt, die in natura oder in dem betreffenden Bilde gar keinen Aufriß haben können, wie z. B. eine Wasserfläche. Dies zeigte sich

mehrfach in Bildern, welche zum „Hans-Guck-in-die-Luft“ (und andern Erzählungen, in denen Wasser vorkommt) gezeichnet wurden. Man betrachte nur Fig. 58. Noch weit charakteristischer ist Fig. 62. Die Ansicht des Kirchhofs in Fig. 63 ist unmöglich, wenn man bedenkt, daß der Beschauer am Fuße des Berges stehend gedacht ist. Einige Kinder, welche noch in der Periode des Idealschemas Fig. 47 standen, umgingen die Schwierigkeit dadurch, daß der Durchschnitt des Wasserbeckens gezeichnet wurde und auf diese Weise der „Hans“ tatsächlich tiefer fiel, wie in Fig. 64. Das unschuldige Wasser oder vielmehr sein Ufer ist der Urheber einer anderen merkwürdigen Verwechslung von Auf- und Grundriß wie ihn Fig. 65 und 66 zeigen. Bäume und Menschen, die am Ufer stehen, berühren das Ufer wohl mit den Füßen, der Kopf resp. die Baumspitze sind aber am entferntesten vom Wasser und müssen daher so gezeichnet werden. So denkt das Kind. Als Fig. 67 gebe ich die Zeichnung eines Quartaners, welche die Arnold von Winkelried-Szene in der Schlacht bei Sempach darstellt und in welcher derselbe Effekt dadurch hervorgerufen wurde, daß der Zeichner von beiden Heeren die Gesichter malen wollte. Im Abschnitt VI werde ich Gelegenheit haben, hierauf zurück zu kommen. — Wenn nun einzelne Teile des Grundrisses, d. h. Objekte, in dessen hinteren Kulissen stark in die Höhe steigen, so ist es nicht erstaunlich, wenn gelegentlich der ganze Grundriß sich aufrichtet wie in Fig. 68 und 69. Letztere stellt eine tiefe Talschlucht dar, durch die ein „reißender Bach“ fließt. Der Darstellung nach kommt er wie ein herrlicher Blitz vom Himmel herunter. Um eine besondere Studie über Perspektive anstellen zu können, wurde einer Gruppe Knaben im Alter von 14 bis 16 Jahren ein besonderer Unterricht in landschaftlicher Perspektive gegeben. Etwas später las und besprach man mit ihnen das Gedicht „Der Winter“ von Hebel und sagte ihnen, sie sollten einen Fensterrahmen malen, der solle Peter Hebels Fenster darstellen, und dann sollten sie zeichnen, was er durch sein Fenster gesehen habe. Fig. 70 zeigt das Resultat. Obgleich alle Bilder Erfolg der Spezialinstruktionen und Übungen über Perspektive aufweisen, ist nur ein einziges, welches in derselben „Tiefe“ zeigt. Zeichnungen von Kindern aus einer flachen Umgebung wie Leipzig, weisen natürlich bei der Darstellung von Bergen oder Meeresflächen Fehler auf, welche bei Gebirgs- oder Küstenkindern vermutlich nicht in dem Maße auftreten würden wie in Fig. 71 und 72. In letzterer Figur beachte man wieder die Verwechslung von Grund- und Aufriß an der mit B bezeichneten Badeanstalt. Ich habe häufig beobachtet, daß Kinder Landschaften mit einer zum Teil richtigen Perspektive zeichnen können, während sie gänzlich verloren sind, wenn sie sich an ein Interieur wagen. Als Beispiel diene Fig. 83. Es ist ja möglich, daß die Fehler mehr hervortreten, wenn durch Wände, Grund-, Auf- und Seitenriß im Bilde unverkennbar festgenagelt sind. Die Perspektive wie sie in den Fig. 73 und 74 zu sehen ist, darf lediglich auf den Schulunterricht zurückgeführt werden. Allerdings sind die Lehrer der betreffenden Knaben

dadurch überhaupt ausgezeichnet, daß alle ihre Schüler Leistungen aufweisen, die beträchtlich über dem Durchschnitt stehen.

In sehr enger Beziehung zur Perspektive steht die Farbe. Letztere hätte eigentlich zuerst behandelt werden müssen, denn nachdem das Kind die Perioden des Kritzelns, der lokalen Anordnung und des Umrisses durchlaufen hat, kommt das Interesse für die Farbe. Das Verständnis für die dritte Dimension verlangt nicht nur Sinneswahrnehmungen, sondern auch ernste Sinnestätigkeit. Ich stimme Hirth vollständig bei, wenn er sagt: „Wohin wir auch unsern Blick wenden, überall empfangen wir farbige Eindrücke. Die natürlichen Farben wirken auf unsere Sehnerven unmittelbar und sinnlich, die plastischen Formen dagegen begreifen wir aus Erfahrung und durch Schlußfolgerung; Farbe sehen wir immer und überall, auch da, wo wir keine bestimmten Formen unterscheiden können."[1]) Allerdings beobachten Kinder in den ersten zwei Lebensjahren vor allem die Form, d. h. den Umriß, und hat Raehlmann daher recht, wenn er in seinem Buche „Die Entwicklung der Gesichtswahrnehmungen bei Kindern und bei operierten Blindgeborenen" schreibt: „Für Kinder ist die Farbe so lange eine untergeordnete Eigenschaft der Objekte, als die Wahrnehmung von deren Form und Gestalt für die Unterscheidung derselben ausreicht."[2]) Wenn aber einmal das Verständnis für Farbe da ist, so bleibt es auch, und diejenigen haben unrecht, welche meinen, daß man Kindern in einem gewissen Alter die grellen Farben entziehen und farblose Bilder an deren Stelle setzen müsse. Spanier sagt nicht mit Unrecht: „Welchen Genuß hat uns allen in der Jugend ein Bild mit schönen Farben gemacht! Es kam aber eine Zeit, wo man uns Bilder mit ganz matten oder gar keiner Farbe bot. Man wollte unserer Phantasie, die sich nun das alles selbst bunt ausmalen sollte, freien Spielraum lassen. Man wollte unsere Selbsttätigkeit fördern! Die klugen Leute! Auf solche Art entwöhnte man uns von der Farbe."[3]) Die ersten Anwendungen der Farbe in den Zeichnungen der Kinder sind rein dekorativ. Farben, besonders grelle Farben, knallrot und grasgrün, werden ihrer eigenen Schönheit halber verwendet, mag die Farbe zum Gegenstand passen oder nicht, wie besonders das grüne Schiff in Fig. 75 und der Mann in Fig. 76 zeigen. Hierauf folgt die Periode der „wirklichen Farben", oder besser gesagt, der Lokalfarben. In diesem Stadium gibt das Kind jedem Gegenstand die Farbe, die er wirklich hat. Der Baumstamm ist braun, das Laub ist grün, Ziegel und das menschliche Gesicht sind rot, wie in Fig. 77 zu sehen. Feine Nuancierung, eine Abschwächung der Farbe infolge der Perspektive kennt es noch ebensowenig als den Schatten. Ein entfernter Berg, auf dem Gras wächst, muß grasgrün sein und wird dement-

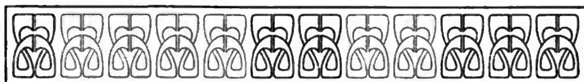
[1]) Hirth, Ideen über den Zeichenunterricht. p. 8.
[2]) Vide Lichtwark, Versuche und Ergebnisse usw. p. 152.
[3]) Spanier, Künstlerischer Bilderschmuck für Schulen. p. 7.

sprechend angepinselt. Erst sehr spät und meistens erst durch Anleitung geht das Kind zur „natürlichen Farbe", zur Farbenperspektive über, d. h. es koloriert so wie die Farben in der Natur aussehen, es tönt dieselben ab wie in Fig. 78 und einigen Bildern, welche dem nächsten Abschnitt beigegeben sind. Aber erst wenn Licht und Schatten dazutreten, werden die Bilder wahrhaft natürlich und erst dann kommt die Perspektive zur vollen Geltung, denn von nun an nehmen auch solche Körper, die ich als „runde" bezeichnete, die dritte Dimension an. Derartige Zeichnungen sind aber selten. Auch die Bilder der Fig. 79 sind noch ärmlich ausgestattet. Vollkommenheit hierin ist allerdings nur dem Künstler möglich, womit ich nicht nur den Berufskünstler, sondern auch den besseren Dilettanten meine.

Es darf nicht unberücksichtigt bleiben, daß Schulkinder jeden Alters ihre Zeichnungen regelmäßig bunt ausmalen, wenn ihnen Wasserfarben oder Buntstifte zur Verfügung stehen. Ich habe es nur bei einigen Bleistiftzeichnern (angehenden Schwarz- und Weißkünstlern?) beobachtet, daß sie es vorzogen einfarbig, resp. farblos zu malen. Den Umriß zeichneten die Kinder ausnahmslos mit dem Stift. Die Farbe wurde dann zum „ausmalen" der Umrisse verwandt. Die wenigen Kinder, die anders verfuhren, hatten besondere Anleitungen erhalten.

Welche Farbe Kinder am meisten vorziehen, läßt sich aus meinem Material nicht statistisch nachweisen, da die kleinen Zeichner oft oder meistens in der Auswahl ihrer Farben beschränkt waren. Es ist dies auch eine Frage, deren Beantwortung sich nicht allein auf die eigenen Malereien der Kinder, sondern auch auf ihr Verhalten zu den Farben ihrer Spielsachen, ihrer Kleidung und auf noch manches andere stützen müßte. Wenn auch ein dickes Buch über diese Frage geschrieben werden könnte, so glaube ich doch, daß diese wenigen Sätze genügen, um den Entwicklungsgang von Farbe und Tiefe zu charakterisieren.





IV.

Geschichten.

Das Kind liebt Handlung. Ein etwas, das etwas tun kann, oder mit dem etwas getan werden kann, interessiert es weit mehr als etwas für seinen Begriffskreis totes. Alle Kinder lieben „Geschichten". Man muß ihnen solche erzählen, sie erzählen ja erfinden solche selber, sie stellen solche handelnd dar, sie lesen solche aus Bildern ab, sie erzählen solche in Bildern selber. Earl Barnes kam zuerst auf die vortreffliche Idee, Kindern eine Geschichte zu erzählen und ihnen dann die Aufgabe zu stellen, dieselbe zu „malen". Dieses in Kalifornien zuerst gemachte Experiment wurde von ihm, von Sophia S. Partridge und mir selber zwischen 1897 und 1900 in England mehrfach wiederholt, und in den Jahren 1901 bis 1903 habe ich gleiche Versuche in Sachsen gemacht. Eine ganze Zahl von Gelehrten und Pädagogen haben uns dieses Experiment nachgemacht, soweit ich feststellen konnte, allerdings in viel kleinerem Maßstabe und leider ohne ihre eigenen Beobachtungen zu veröffentlichen. Es ist dies um so mehr zu bedauern, als vergleichende Studien so überaus wertvoll sind.

Es wurde von uns mit einer ganzen Anzahl von Erzählungen der Versuch gemacht. Dabei bewies sich die Geschichte vom „Hans-Guck-in-die-Luft" aus dem Struwwelpeter[1]) bisher als die praktischste. Die Wahl fiel gerade auf dieses Gedicht, weil es einfach und kurz ist und dabei doch zwei klare Katastrophen enthält. Die Entstehung des Gedichts, die dem Leser wohl bekannt sein dürfte, ließ auch erwarten, daß der Stoff richtig gewählt sei. Dem an dieser Stelle leicht zu erhebenden Einwand, daß die Kinder die Illustrationen des Struwwelpeters kennen und diese reproduzieren ist einfach damit entgegenzutreten, daß einerseits diese beeinflußten Zeichnungen sofort zu erkennen sind, und daß anderseits die umbildende Phantasie auch in solchen Zeichnungen spontane Einfälle zuläßt. Es ist dies was Lamprecht treffend den „schöpferischen Funken abändernder Nachahmung" nennt.[2]) Volkelt sagt auch, daß die nachbildende

[1]) Heinrich Hoffmann, Der Struwwelpeter.

[2]) Lamprecht, Moderne Geschichtswissenschaft. p. 118.

Phantasie zugleich umformend sei.[1]) Außerdem konstatierten wir, daß der Struwwelpeter in Amerika und England den Kindern wenig bekannt war und auch in Deutschland fast nur den Kindern der wohlhabenderen Kreise, während unsere Zeichnungen von Kindern aller sozialen Stände gesammelt wurden. Man darf daher wohl behaupten, daß die Ergebnisse ein richtiges Mittel darstellen. Beginnen wir also unsere Betrachtungen mit dem „Hans-Guck-in-die-Luft."

Nachdem durch Vorträge und persönliche Besprechungen Mitarbeiter besonders unter Schuldirektoren und Lehrern geworben worden waren, wurden Zirkulare versandt, in der Form der hier wiedergegebenen in Sachsen verteilten Einladung:

Untersuchung von spontanen Kinderzeichnungen.

P. P.

Da das sogenannte „Malen" eine natürliche Ausdrucksweise, quasi Sprache des Kindes ist, so ist es sicher, daß ein wissenschaftliches Studium vieler Tausende von Kinderzeichnungen wichtige Fingerzeige für die Erziehung unserer Kleinen ergeben wird. Der Wert eines solchen Studiums wird erhöht, wenn Zeichnungen vieler Kinder, verschiedener Stände und verschiedener Nationalität zu einem und demselben Thema verglichen werden können. Professor Earl Barnes hat bereits in Amerika und England Zeichnungen zum Hans-Guck-in-die-Luft bearbeitet und sind die englischen Arbeiten von Sophia Partridge und mir weitergeführt worden. Augenblicklich bearbeite ich derartige Zeichnungen von deutschen Kindern. Die Ergebnisse werden im Jahrbuch des Leipziger Vereins für Exakte Pädagogik und an anderer Stelle erscheinen.

Falls der Leser Lust und Gelegenheit hat mit sammeln zu helfen, würde er der Wissenschaft einen großen Dienst erweisen und Unterzeichneten zu großem persönlichen Dank verpflichten. Zu diesem Zweck erlaube ich mir die „Anleitung" wie selbige in Amerika, England und bisher in Deutschland gegeben worden ist anzufügen:

Bitte teilen Sie an Ihre Schüler Papier aus, auf welchem Name und Alter verzeichnet ist. Vorname ist Hauptsache zur Unterscheidung des Geschlechtes.

[1]) Volkelt, System der Ästhetik. Bd. I. p. 319.

Dann lesen Sie Ihren Schülern bitte einliegendes Gedicht vor und sagen ihnen, daß sie dasselbe zeichnen sollen. Darauf lesen Sie das Gedicht ein zweites Mal langsam vor, aber ohne die Schüler durch besonderen Nachdruck auf einzelne Stellen aufmerksam zu machen. Dann sollen die Schüler zeichnen was sie wollen. Bitte keine Einleitung, Erläuterung zu geben auch keine Fragen zu beantworten. Die Schüler sollen nach Belieben Bleistift, Tinte, Buntstifte oder Farben benützen.

Es wird gebeten alle Papiere, auch leere einzusenden. Es kommt auf die Zeichnungen als solche nicht an.

Bitte senden Sie Ihre Papiere an N. N. und geben Sie auf dem Umschlag Ihren Namen sowie Adresse oder Schule an. Namen werden diskret behandelt und nicht veröffentlicht.

Wenn der Hans zur Schule ging,
Stets sein Blick am Himmel hing.
Nach den Dächern, Wolken, Schwalben,
Schaut er aufwärts, allenthalben:
Vor die eignen Füße dicht,
Ja, da sah der Bursche nicht,
Also, daß ein jeder ruft:
„Seht den Hans-Guck-in-die-Luft!"
Kam ein Hund daher gerannt;
Hänslein blickte unverwandt
In die Luft.
Niemand ruft:
„Hans! gib acht, der Hund ist nah!"
Was geschah?
Pautz! Perdauz! — da liegen zwei!
Hund und Hänschen nebenbei.
Einst ging er an Ufers Rand
Mit der Mappe in der Hand.
Nach dem blauen Himmel hoch
Sah er, wo die Schwalbe flog,
Also daß er kerzengrad
Immer mehr zum Flusse trat.
Und die Fischlein in der Reih'
Sind erstaunt sehr, alle drei.
Noch ein Schritt und plumps der Hanns
Stürzt hinab kopfüber ganz!
Die drei Fischlein sehr erschreckt
Haben sich sogleich versteckt.
Doch zum Glück da kommen zwei
Männer aus der Näh' herbei,
Und die haben ihn mit Stangen
Aus dem Wasser aufgefangen.
Seht! Nun steht er triefend naß!
Ei! das ist ein schlechter Spaß!
Wasser läuft dem armen Wicht
Aus den Haaren ins Gesicht,
Aus den Kleidern, von den Armen
Und es friert ihn zum Erbarmen.
Doch die Fischlein alle drei,
Schwimmen hurtig gleich herbei:
Streckens Köpflein aus der Flut,
Lachen, daß man's hören tut,
Lachen fort noch lange Zeit;
Und die Mappe schwimmt schon weit.

Im ganzen liefen 4943 Zeichnungen ein. Diese wurden zunächst nach Alter und Geschlecht sortiert, woraus sich folgende Tabelle ergab:

Zahl der empfangenen Zeichnungen:

Alter	Knaben	Mädchen
6	201	103
7	222	209
8	205	225
9	260	241
10	471	256
11	385	289
12	380	350
13	450	456
14	115	125
	2689	2254
	2254	
Total:	4943	

Sodann wurden von jedem Alter und Geschlecht 200 Zeichnungen (Knaben und Mädchen von 14 Jahren, Mädchen von 6 Jahren nur je 100) abgezählt und separat gelegt, um das Berechnen von Prozentsätzen zu einzelnen Fragen zu erleichtern und genauer zu machen.

Schon bei diesem Sortieren zeigte es sich aufs deutlichste, daß die ganze Art der Darstellung sich in einer ganz bestimmten Richtung entwickelt. Bei Kindern im Alter von 6 Jahren findet man nur selten eine eigentliche Szene dargestellt. Vielmehr ist das Papier mit einzelnen Figuren bemalt, welche meistens Hans, den Hund, die Männer, das Wasser und die Mappe in buntem Durcheinander enthalten. Das Kind war sich wohl der absolut nötigen Personen und Requisite zur Darstellung der Geschichte bewußt und fixierte diese, aber seine Gedanken flogen hin und her von einem Objekt der Erzählung zum andern, ohne sich der direkten Verbindung der einzelnen Teile klar zu werden. Es ist naturgemäß, daß die Zeichnungen in diesem Alter so zerstückelt sind, die ganze Psyche eines sechsjährigen Kindes ist es ja. So ist es wohl angezeigt, die Zeichnungen dieser Gruppe „Fragmentbilder" zu nennen. Fig. 80 a und b sind zwei typische Beispiele hierzu. Nach und nach verbindet das Kind in seinen Gedanken den zur Schule gehenden Hans mit dem Schulgebäude, dem Wege, dem Hund, oder den am Bache entlang gehenden Hans mit dem Bach, den Fischen und den Schwalben und so entstehen in seinem Imaginationskreise Bilder, welche die Erzählung für ihn verwirklichen. Wenn es imstande ist, derartig einzelne Episoden der Geschichte geistig zu verbildlichen, stellt es sie

auch auf dem Papier dar. Es malt den Hans und den Hund, wie sie sich begegnen, es malt an einer anderen Stelle des Papiers nochmals den Hans, diesmal an Ufersrand und die Fischlein, die im Bache schwimmen und die Schwalben hoch oben in der Luft. Und auf diese Weise malt es eine ganze Anzahl Szenen aus den Erlebnissen des „Hans“. Je nach Alter und Begabung werden diese Szenen mehr oder minder klar auseinandergehalten, mehr oder weniger chronologisch geordnet. Der Typus dieser Gruppe ist etwa den Münchener Bilderbogen gleich, oder denen in Meggendorfers Blättern. Man möchte sagen, diese Szenen stellen je einen Satz dar und diese Bildersätze in richtiger Reihenfolge gelesen „erzählen“ die Erlebnisse des „Hans“. Daher wollen wir diese Gruppe „Erzählungsbilder“ nennen. Beispiele hierzu sind unter Fig. 81 wiedergegeben. Das Ideal ist erreicht, wenn die einzelnen Episoden auf dem Papier räumlich so geordnet sind, vielleicht gar durch Grenzstriche von einander geschieden, daß jeder Beschauer ohne weiteres den Bildern richtig folgt. Gar so oft ist dies nicht der Fall und die kleinen Künstler, welche dies wohl selber bemerken, numerieren infolgedessen sehr oft die Szenen. Ungefähr im 9. bis 10. Jahr gewinnen diese Erzählungsbilder die Überhand über die Fragmentbilder, und haben ihre größte Häufigkeit im 11. bis 12. Jahr. Nachher nehmen sie wieder ab aus Gründen, die noch zu erörtern sind. Daß tatsächlich eine Tendenz besteht mit dem größeren Alter Erzählungsbilder zu malen, zeigen die beiden folgenden Tabellen, deren Kurven sich ungefähr im neunten Jahre kreuzen und sich gleichzeitig ergänzen. Eine weitere Erläuterung derselben ist wohl unnötig.

Tabelle M. Fragmentbilder (Hans-Guck-in-die-Luft).

Alter	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Knaben	75	75	55	36	17	11	7	8	10 %
Mädchen	79	78	67	48	29	13	15	16	19 %

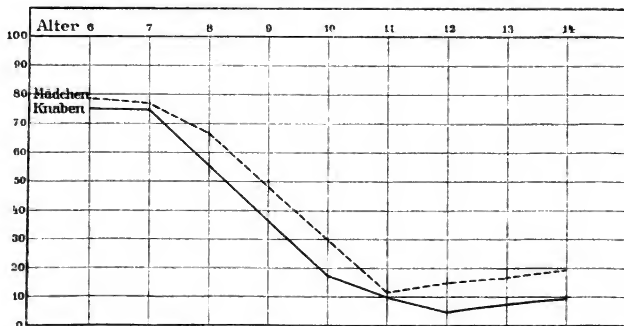
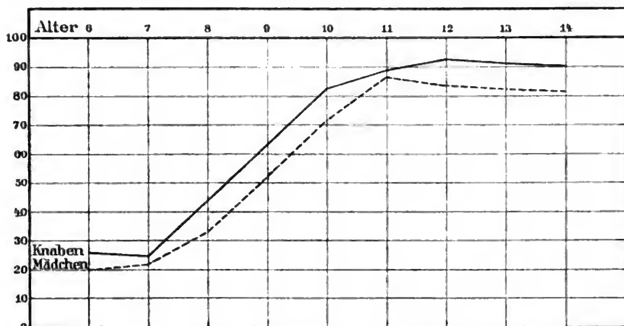


Tabelle N. Erzählungsbilder (Hans-Guck-in-die-Luft).

Alter	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Knaben	25	24	45	64	83	89	93	92	90 %
Mädchen	20	21	33	52	71	87	85	84	81 %



Vom 12. bis 13. Jahr an erscheint neben diesen beiden Gattungen eine dritte. Das Kind malt nur ein einziges Bild, welches mehr oder weniger künstlerisch ist. Dieses Bild dürfte etwa als Illustration zu der Erzählung dienen, als Titelblatt. Es versetzt den Beschauer in die Stimmung der Erzählung und sollen diese Bilder daher „Stimmungsbilder" genannt werden. Fig. 82 zeigt Beispiele dieser Gruppe. Im Verhältnis zu den beiden ersten Gattungen sind sie selten und tabellarisch wurden sie zu den Erzählungsbildern gesellt. Sie bilden Ausnahmen zur allgemeinen Regel und werden uns später weiter beschäftigen.

Es dürfte interessieren, einmal nachzuschauen, welche Szenen die Kinder am häufigsten darstellten. Man sollte annehmen diejenigen, welche am meisten ihr Interesse erweckten. Die Geschichte vom „Hans-Guck-in-die-Luft" enthält neun Szenen:

1. Hans geht zur Schule.
2. Er nähert sich dem Hund.
3. Er fällt über den Hund.
4. Er geht am Ufer entlang.
5. Er fällt ins Wasser.
6. Er ist im Wasser.
7. Er wird gerettet.
8. Er ist triefend naß.
9. Er geht nach Hause.

Stichproben bei den Zeichnungen sächsischer Schulkinder ergaben, daß kein wesentlicher Unterschied zwischen ihnen und den Zeichnungen kalifornischer Kinder existieren.[1]) Der Schreiber unterließ daher die sehr langwierige und zeitraubende Arbeit, für sächsische Kinder eine genaue Tabelle aufzustellen, besonders da er der Meinung ist, man dürfe sich bei derartigen Vergleichen nicht auf absolute Zahlen versteifen, denn die vielen, oft unbekannten Nebenumstände würden gar oft zu Fehlschüssen Veranlassung geben. Es genügt vollkommen, zu konstatieren, ob die Kurven in gleicher Richtung oder nicht verlaufen. Zur Betrachtung diene daher die Tabelle, welche Earl Barnes zu den Zeichnungen von 6500 amerikanischen Kindern aufstellte. (Siehe Tabelle 0.)

Tabelle 0. Häufigkeit der verschiedenen Szenen in Prozenten.

Alter	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Geht zur Schule	8 15	12 17	9 16	8 22	17 17	11 17	17 17	17 21	15 19	12 20	17 11
Trifft Hund . .	34 38	36 51	59 43	57 61	59 50	65 58	67 59	67 33	73 67	66 70	70 59
Fällt über Hund	10 8	15 10	17 13	17 23	23 18	35 24	36 27	41 31	42 33	49 41	50 41
Geht zum Fluß	21 13	24 18	26 21	27 36	32 26	33 37	35 38	37 41	45 46	39 52	45 41
Fällt ins Wasser	9 2	4 6	9 5	14 11	13 13	15 16	20 14	22 19	15 14	18 20	25 9
Schwimmt . . .	23 18	22 24	22 18	19 29	22 15	23 20	26 16	19 22	30 27	26 28	27 38
Wird gerettet . .	34 22	35 27	42 30	39 38	43 30	49 33	53 39	51 40	52 36	52 41	50 39
Triefend naß . .	5 13	7 14	12 9	20 20	18 13	19 17	27 19	29 27	28 18	33 27	31 34
Geht nach Haus	0,7 0,6	0,4 2	0,6 0,6	1 0,8	2,5 0,8	1 4	1 1	0,5 1,3	0,8 0,3	0,7 0,5	2,1 0,9
Übrige Momente	14 16	8 11	4 15	6 4	8 10	6 8	4 5	1 2	1 3	0,7 4	4 2

Obere Zahlen: Knaben. Untere Zahlen: Mädchen.

[1]) Earl Barnes, A study on children's drawings.

Zunächst sehen wir, daß mit dem Alter die Zahl der dargestellten Szenen beträchtlich steigt. Zuerst vergegenwärtigt sich das Kind die Hauptmomente und später fügt es die Zwischenperioden hinzu, die Bindeglieder zwischen den Hauptmomenten. Dann fällt es auf, daß die Szene „nähert sich dem Hund" häufiger ist, als „fällt über den Hund" und „geht am Ufer entlang" häufiger als „fällt ins Wasser". Die Katastrophen werden demnach seltener gezeichnet als die Handlung, welche sie hervorrufen. Es könnte gesagt werden, daß die Katastrophen schwerer zu zeichnen seien, aber die Rettungsszene ist technisch wohl sicher die schwerste und gehört doch zu den drei häufigsten. Außerdem werden wir in einem andern Abschnitt noch beweisen, daß zeichnerische Schwierigkeiten in dieser Beziehung dem Kinde keinen Einhalt tun, und müssen den Leser bitten, dies vorläufig als a priori anzunehmen. Wir glauben eher schließen zu dürfen, daß das Kind mehr Freude an der gespannten Erwartung hat als an dem Unfall. Diese Freude wiederholt sich bei der Darstellung der glücklichen Errettung, und hierbei muß berücksichtigt werden, daß Hans den Kindern als ein tadelnswerter Junge vorgeführt wird.

Ziehen wir zum Vergleich die Zeichnungen von 3056 englischen Kindern heran, denen folgende Geschichte erzählt wurde:[1])

Die kleine Alice hatte einen zahmen Gänserich, der Peter genannt wurde. Sobald sie rief, kam er flatternd auf sie zu. Oft wollte er mit ihr ausgehen, aber die Mutter sagte immer: „Nein, denn wenn er zum Tor hinausgeht, kann ihm etwas zustoßen." Eines Tages rannte Alice mit ihrem Reifen die Dorfstraße hinunter. Plötzlich merkte sie, daß Peter ihr gefolgt war. Sie sagte zu sich selber: „Ach, ich habe keine Lust ihn zurückzuführen, er mag nur mitgehen, ich gehe bloß bis zum Kreuzweg."

Da sah sie den kleinen Eduard mit seinem großen schwarzen Hund Nero in der Ferne. Eduard schnitzte sich einen Stock am Busch und Nero spürte nach Hasen. Alice sagte: „Peter wir müssen sofort nach Hause." Aber Peter war ungezogen, schlug mit den Flügeln und schrie. Nero hörte dies und als er Peter sah, kam er schnell daher gerannt. Alice und Peter rannten schnell nach Haus, Nero rannte aber schneller und packte Peter an seinem großen weißen Flügel und hielt ihn fest.

„Hilfe! Hilfe!" schrie Alice.

Da rannte Eduard herzu und befahl Nero loszulassen und Nero gehorchte seinem Herrn. Peter war so erschrocken, daß er in Alicens Arme flog; Eduard aber gab dem Nero drei tüchtige Hiebe. Der Hund weinte aber nicht, denn er wußte wohl, daß er ungezogen gewesen war. Er schüttelte sich nur. Darob erschrak Peter so sehr, daß er aus Alicens Armen hüpfte und eilig nach Hause rannte. Seitdem wollte er nie wieder durch das Tor gehen.

[1]) Von Sophia S. Partridge veranstaltet und hier zum erstenmal veröffentlicht.

Auch bei diesen Zeichnungen tritt der Unterschied zwischen Fragmentbildern und Erzählungsbildern deutlich zutage. Wie aus den beiden folgenden Tabellen zu ersehen ist, verringern sich die Zahlen der Fragmentbilder auch bei englischen Kindern bis zum 11. Jahre, während Erzählungsbilder in jenem Alter auf der Maximalgrenze stehen. Der Rückschritt bei den Mädchen von elf Jahren dürfte wohl bei diesen Zeichnungen ein zufälliger sein und ist dies ein schlagender Beweis, wie vorsichtig man mit tabellarischen Aufzeichnungen sein muß. Wenn auch bei Vergleich mit den Tabellen P und Q die Kurve der deutschen Fragment-

Tabelle P. Fragmentbilder (Peter, der Gänserich).

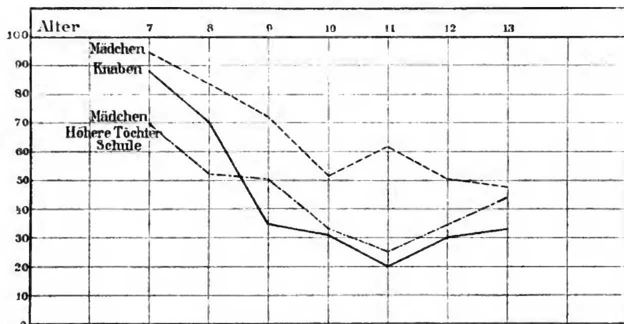
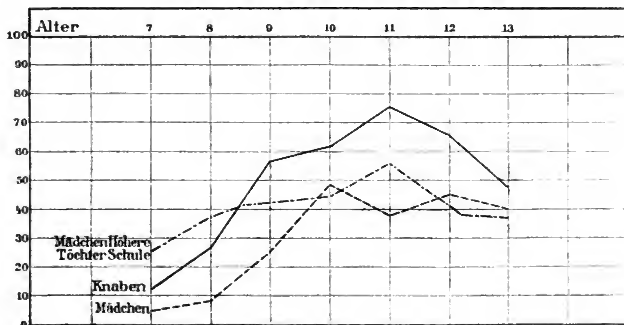


Tabelle Q. Erzählungsbilder (Peter, der Gänserich).



bilder durch niedrigere Zahlen läuft als bei englischen und dementsprechend die Erzählungsbilder in höheren Zahlen, so will dies nicht bedeuten, daß der Entwicklungsgang ein anderer sei, ebensowenig als man daraus schließen dürfte, daß deutsche Kinder geistig weiter entwickelt seien als englische Kinder gleichen Alters.

Interessant ist es aber sehr, daß sowohl bei deutschen als auch bei englischen Mädchen die Zahlen der Fragmentbilder höher, dagegen die der Erzählungsbilder niedriger verlaufen als bei Knaben. In den englischen Tabellen sind die Kurven für Mädchen Höherer Töchterschulen eingefügt. Es darf nicht als bedeutungslos betrachtet werden, daß diese Kurven günstiger verlaufen als bei den Mädchen der Volksschulen. Die Kurve der Erzählungsbilder sieht zwar weniger günstig aus, aber in diesen Schulen waren die Stimmungsbilder in so großer Zahl vorhanden, daß sie nicht zu den Erzählungsbildern gezählt wurden. So ergibt sich z. B. im Alter von dreizehn Jahren 44 Prozent Fragmentbilder, 38 Prozent Erzählungsbilder, folglich 18 Prozent Stimmungsbilder, eine Zahl, die in den Volksschulen nicht erreicht wird.

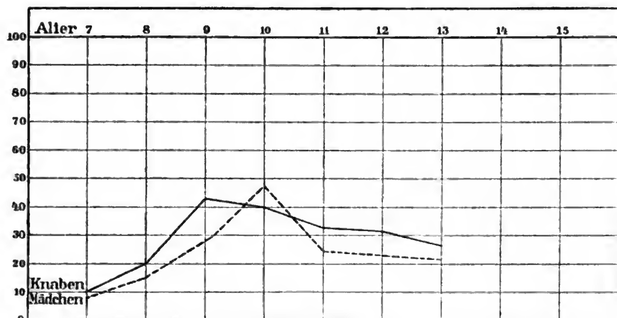
Auf eine derartige Aufforderung zu zeichnen, antworten eigentlich alle Kinder. Weniger als eins pro Mille geben das Papier leer ab.

Das nach dem elften Jahre die Zahl der Fragmentbilder wieder zunimmt, ist sicherlich befremdend. Nach vielen Vergleichen von Fragmentbildern von Kindern im Alter von zwölf Jahren ergab es sich, daß die Fragmentbilder der älteren Kinder allerdings etwas anderer Natur seien. Man erkennt in ihnen nicht das kühne Darstellen einzelner Figuren und Gegenstände, die unabhängig von einander hingeworfen werden, sondern eher ein gewisses Zögern, eine Unzufriedenheit, Unlust mit sich selbst. Es sind dies Zeichnungen, denen man ansieht, daß die Lust zum Erzählen verloren gegangen ist, und daß die Zeichner nicht imstande waren, eine einzelne illustrative Szene festzuhalten. Viele Erwachsene sind außerstande ihre Gedanken in Zeichnungen auszudrücken, und bei den Kindern der eben angeführten Kategorie scheint dieses Vermögen im Aussterben zu sein. Das Kind ist in dem Alter, in dem die Selbstkritik, die persönliche Ehre, anfängt, zur scharfen Geltung zu kommen. Es ist jetzt auch alt genug um zu sehen, daß seine Zeichnungen unnatürlich sind, ja wie Karikaturen aussehen. Entweder will es sich nicht blamieren oder seine Erkenntnis sträubt sich dagegen unförmliche Kritzeleien vorzulegen. Dieser Moment in der Entwicklung ist von großer Bedeutung. Wir kommen auf ihn im letzten Abschnitt besonders zurück.

In Fig. 84 findet der Leser einige Beispiele zu der eben behandelten Geschichte. Die Szene „Nero jagt den Gänserich" ist häufiger als „Nero packt den Gänserich", also wieder die Katastrophe seltener als der vorhergehende Augenblick. Äußerst interessant sind die Szenen, in denen Eduard den Nero zur Strafe schlägt. Tabelle R stellt die Häufigkeit dieser Szene dar, und wir sehen, daß

die Strafe Kindern im Alter von 9 bis 10 Jahren am öftesten von Wichtigkeit ist. Dies harmoniert mit der Studie über „Strafe" von Stanley Hall. In den jüngeren Jahren spielt die Einschüchterung, das Verbot der natürlich geliebten Autorität, der das Kind nicht „Weh tun" will, die Hauptrolle, im Alter von 9 bis 11 Jahren die Furcht vor der Strafe und später fängt das ethische Raisonnement an Herr zu werden.

Tabelle R. Eduard bestraft Nero.



In Fig. 83 ist ein Erzählungsbild zu der Geschichte vom Büblein auf dem Eise wiedergegeben. Es ist nicht gut möglich, noch weitere Studien über Illustrationen zu Erzählungen und Gedichten an diesem Ort einzeln vorzuführen. Daß alle diejenigen, welche solche Zeichnungen gesammelt haben, obigen Ausführungen beistimmen, dürfte allein schon für die Gültigkeit derselben maßgebend sein. Um dem Leser jedoch eine Andeutung zu geben, wie oft und manigfaltig gerade dieses Experiment ausgeführt worden ist, füge ich hier eine Liste bei, die aber noch lange nicht auf Vollständigkeit Anspruch erheben kann. Das von Earl Barnes zuerst gemachte Experiment ist ja außerordentlich oft und in vielen Fällen nur in Privatkreisen wiederholt worden, vielfach nur in kleinem Maßstabe, so daß es nicht einmal möglich ist, eine annähernd vollständige Liste zu beschaffen.

Ich selber besitze Zeichnungen zu den folgenden Themen (natürlich immer in größerer Zahl):

1. Hans-Guck-in-die-Luft von Dr. med. Heinrich Hoffmann.
2. Die Auswanderer von Freiligrath.

3. Abendlied von Hoffmann von Fallersleben.
4. Der Postillon von Lenau.
5. Der Winter von Peter Hebel.
6. Die kleine Wohltäterin.
7. Das Büblein auf dem Eise von Güll.
8. Die Geschichte vom Arnold von Winkelried nach Erzählung des Lehrers.
9. Es gingen drei Jäger wohl auf die Birsch. Volkslied.
10. Droben stehet die Kapelle von Uhland.
11. Der blinde König von Uhland.
12. Belsazar von Heine.
13. Des Sängers Fluch von Uhland.
14. Der Taucher von Schiller.
15. Wie ein Bauerssohn ein Raubritter wurde von Meier Helmbrecht.
16. Die Geschichte vom Daumenlutscherbub Conrad.
17. Das brave Mütterchen von Karl Müllenhoff.
18. Der dreißigjährige Krieg nach Erzählungen des Lehrers.

Ferner wurden Zeichnungen gesammelt von:

19. Earl Barnes zu Hans-Guck-in-die-Luft.
20. „ „ „ George Washington and the hatchet.
21. „ „ „ The story of the caged bird.
22. Lukens zu The Joseph story.
23. „ „ George Washington and the hatchet.
24. Sophia Partridge zu Peter the Goose.
25. Mary Pratt-Chadwick zu The coming of the Norsemen.
26. „ „ „ „ The story of Columbus.
27. „ „ „ „ The story of Balboa.
28. Dr. Warburg zu Hans-Guck-in-die-Luft.
29. O' Shea zu Hans-Guck-in-die-Luft.

In der Ausstellung von freien Kinderzeichnungen in der Kunsthalle zu Hamburg waren Zeichnungen zu den folgenden Themata zu sehen, die in Hamburger Schulen gezeichnet worden waren:

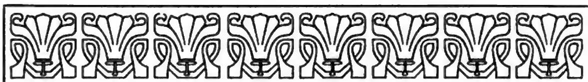
30. Hans im Glücke.
31. Wolf und Fuchs.
32. Hänsel und Gretel.
33. Die vier Jahreszeiten.
34. Rotkäppchen.

Die Wanderausstellung des Deutschen Buchgewerbevereins „Die Kunst im Leben der Kindes“ enthielt Zeichnungen zu:

35. Das häßliche junge Entlein.
36. Aschenbrödel.
37. Der schlafende Apfel.
38. Geschichte vom Osterhasen.
39. Der Tannenbaum.
40. Schneeweischen und Rosenrot.
41. Einkehr.
42. Spätzchens erste Reise.
43. Die Hühnermutter.
44. Erzählung vom Gerber.
45. Geschichte von den Wichtelmännchen und dem Schuster.
46. Einführung der Kartoffel (nach der bekannten Anekdote).
47. Heidi.
48. Hans im Glück.

Derartige Experimente, wie die 48 hier aufgezählten, sind in den verschiedensten Teilen der Vereinigten Staaten, in den Missionsschulen unter den Indianern, in England, in Hamburg, Leipzig, Dresden und Berlin, in Belgien, ja in Japan gemacht worden und überall zeigen sie dieselben Resultate. Wie die in diesem Kapitel gemachten Erörterungen praktisch zu verwerten sind, werde ich im letzten Abschnitt zeigen.





V.

Zeichnen, eine Sprache.

Es ist bemerkenswert, daß die alten Griechen für beschreiben, zeichnen, aufzeichnen, gravieren und schreiben ein und dasselbe Wort hatten (γραφειν). Zeigt dies doch deutlich, daß die Schrift aus der Malerei hervorging, zeigt es doch deutlich, daß ehemals Malerei eine Sprache war. Die gezeichneten Geschichten in Abschnitt IV beweisen aufs schärfste, daß erst in einem höheren Alter die Bilder als Stimmungen, als etwas Künstlerisches betrachtet werden, während die Zeichnungen der jüngeren Kinder nur erzählen. „Wie am Anfang der Dichtung die epische Form steht, so pflegt auch die bildende Kunst zunächst zu erzählen."[1]) Erst nach und nach verbinden sich Sprache und Gefühle harmonisch zu künstlerischen Gefühlsausdrücken, aber selbst dann bleiben Bilder immer noch eine Sprache; wie der alte Simonides schön sagte: „Malerei ist eine stumme Poesie; Poesie ist eine redende Malerei." So sagt denn auch Volkelt: „Keine Kunst will die sinnlichen Gestalten als bloße Oberfläche und Außenseite geben; jede Kunst will in ihnen etwas ‚ausdrücken', durch sie zum menschlichen Geist sprechen, Sinn und Bedeutung aus ihnen hervortreten lassen."[2])

Das Kind macht zuerst Bilder, nicht um etwas genau nachzumachen, oder ein rein ästhetisches Gefühl zu äußern, sondern um einen Gedankengang auszudrücken. Bildermalerei ist Bilderschreiberei und das Ansehen von Bildern ist ein Bilderlesen. Sehen wir uns unter den Bildern zum Hans-Guck-in-die-Luft um, so finden wir zahllose Belege hierzu. Zum Beispiel sind sehr wenige Zeichnungen vorhanden, die Umrahmungen, Schnörkel, Blumen oder gar irgendwelche ornamental gedachte Linien aufweisen. Die Häuser sind schematisch, Hans ist schematisch und nicht einmal 15 Prozent der „Hans"-Bilder sind angekleidet. Die Kinder gingen stracks drauf los, die Geschichte zu erzählen. Oft malten sie Linien, welche das Unsehbare darstellten, sogar die Luft wurde durch Striche dargestellt. Ein Knabe zeichnete eine Linie von Hans' Auge nach den Wolken; er sagte, er könne kein emporblickendes Auge zeichnen, und die Linie deute an, daß Hans in die Luft gucke. Ja Kinder „leben" sich so sehr in Erzählungen hinein, daß sie allerhand Nebenumstände miterzählen und manchmal die Er-

[1]) Lichtwark, Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken. p. 21.

[2]) Volkelt, System der Ästhetik. Bd. I. p. 85.

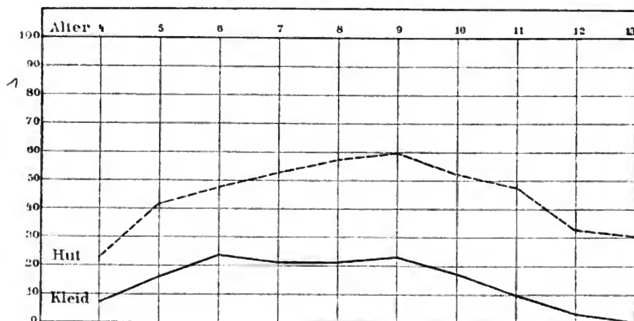
zählung von selber weiter ausdehnen. Ein Knabe hatte in sechs Bildern die vorgelesene Geschichte zu Ende erzählt. Er spann sie nun weiter aus, und erzählte in drei weiteren Bildern, wie Hans zu Hause ankommt, durchgeprügelt wird und dann mit den Eltern bei Tische sitzt. Man vergleiche auch Fig. 83. Noch ein anderer stellte auf das Dach eines Hauses einen Schornsteinfeger, der mit der Geschichte garnichts zu tun hat. Ein anderes Kind, welches ein ganz disproportioniertes Haus zeichnete, malte aber mit großer Präzision die Blitzableitungsanlage. Ein anderes Kind, welches sehr schlecht zeichnete, malte den Reflex der Bäume im Fluß. Ich überzeugte mich, daß das Kind gar keinen Effekt beabsichtigte, sondern lediglich sagen wollte, daß man den Reflex von Bäumen, die am Wasser stehen, im Wasserspiegel sieht. Ein englisches Mädchen zeichnete Schwäne im Wasser mit eben diesen Reflexen, mit dem Erfolg, daß man nicht wußte, welche Seite ihres Bildes oben und welche unten war, ja das Kind selber vergaß es; und dies ist natürlich, da Kinder Gegenstände im Wasser genau so zeichnen, als ob sie auf festem Lande stünden. Zum Teil mag dies ja an Unkenntnis der Technik liegen.

Dieses Verlangen, zu erzählen, bringt es mit sich, daß Zeit und Ort der Handlung, ebenso wie beim mündlichen Erzählen der Kinder nicht chronologisch behandelt werden. Es wird ein einziger Ufersrand gemalt, und dicht beisammen sieht man Hans an ihm entlang gehen, ins Wasser fallen und gerettet werden. Wenn in derartigen Bildern Profile verwendet werden, so sieht es aus, als ob Hans rückwärts wie ein Krebs gelaufen sei, da die Profile fast immer nach links sehen, während das Papier meist von links nach rechts bemalt wird. Kinder wollen eben alles aussagen, was sie von dem gemalten Gegenstand wissen, d. h. was ihn für sie charakterisiert. Daher kommt es auch, daß kleine Kinder besonders oft den Nabel, manchmal auch die Genitalien zeichnen. Sie sind ganz unbefangen dabei und erst das Fragen des Erwachsenen, was dies sei, versetzt sie in eine große Verlegenheit. Meistens geben sie selber die Antwort nicht, sondern ein anderes Kind, das dabei ist, sagt: „Na, das Bauchknöpfchen". Dies habe ich bereits bei dreijährigen Kindern beobachtet. Allerdings besitze ich nur eine einzige Zeichnung, in der die weiblichen Genitalien dargestellt sind. Der Penis gibt eher Veranlassung zur Darstellung, da er sich vom Körper deutlich abhebt. Es dürfte dies vielleicht auch ein Beweis sein, daß das Kind beim Malen des Menschen seinen eigenen Körper malt, wie Lukens behauptet. Allerdings habe ich bloß zwei Zeichnungen von kleinen Mädchen, die den Mann von der Frau durch den Penis unterscheiden, alle anderen waren Zeichnungen von Knaben; und das einzige Bild, das die Vagina aufweist, stammt von einem Mädchen. Die hier in Betracht gezogenen Zeichnungen waren alle von Kindern im vorschulpflichtigen Alter und in Gegenwart von Erwachsenen angefertigt, so daß dieselben mit den unanständigen Andeutungen größerer Kinder nicht verwechselt werden dürfen. Es kann übrigens

häufig beobachtet werden, daß Kinder ihre eigenen Hände und Füße ansehen, wenn sie zeichnen. Ich möchte allerdings Lukens nicht voll und ohne weitere Untersuchungen in diesem Punkte beistimmen. Ich glaube eher, daß das Kind seinen eigenen Körper betrachtet um zu sehen, „ob es auch nichts vergessen hat" in seiner eben gemachten Zeichnung.

Dadurch, daß Kinder nur ans Erzählen denken, d. h. daß die Grundlage an erster Stelle intellektualistisch, erst an zweiter anschaulich ist, entsteht eine weitere Eigentümlichkeit ihrer Zeichnungen, welche von Ricci [1]) besonders untersucht wurde, nämlich die scheinbare Durchsichtigkeit der festen Körper. Angenommen das Kind hat einen Mann gezeichnet und will diesem einen Hut aufsetzen, so wird es einen Hut malen, der teilweise über den Kopf hinweggezeichnet ist. Die durch den Hut sichtbare Kopflinie wird nicht wegradiert, selbst wenn ein Gummi da ist; sie stört das Kind auch gar nicht, denn in Wirklichkeit existiert sie ja, wenn auch eigentlich nicht sichtbar; manchmal schwebt der Hut in der Luft und ist völlig von dem Kopf getrennt. Bei Kindern unter zwölf Jahren ist bei 50 Prozent der Kopf sichtbar trotz des Hutes. Diese Behandlungsweise zeigt sich auch bei andern Bekleidungsstücken. Durch den Rock hindurch sieht man die Beine der Frau, sogar die Tasche und deren Inhalt. Ärmel und Hosen sind auch durchsichtig und die Knöpfe sieht man durch die Arme hindurch, als ob dieselbe mit einem Röntgenapparat beleuchtet seien. Die Häufigkeit der durchsichtigen Kleidung in den verschiedenen Altern ist in Tabelle S zu ersehen. Den Mann, den das Kind zeichnet, behandelt es wie eine Puppe.

Tabelle S. Hut und Kleidung durchsichtig.



[1]) Corrado Ricci, L'arte dei bambini.

Erst wird der Mann gezeichnet und dann wird er angezogen, mit dem Erfolg, daß er gleichsam mit leichten Gazestoffen bekleidet erscheint. Ebenso zeichnet das Kind den Reiter, indem es erst das Pferd malt und den Reiter darauf; da nun das Kind dem Manne zwei Beine malt, sieht es aus als ob der Mann etwa nach Frauenart zu Sattel säße, aber das Kind lebt in dem Wahn, das eine Bein sei auf der andern Seite. Unter solchen Umständen kann von einem kunstverständigen Zeichnen natürlich keine Rede sein. „Das Kind und die Jugend genießen nie rein künstlerisch, sehr oft dagegen rein stofflich."[1])

Die Beine von Männern, welche in einem Boote sitzen, sind durch die Bootwand sichtbar. Kurz, alles was Kinder wissen, oder, besser gesagt, zu wissen glauben, wird gezeichnet, muß gesehen werden, unbeachtet aller natürlichen und künstlerischen Hindernisse. Sie zeichnen eine „Charakteristik". Vorausgesetzt, dieser Mann oder dieser Gegenstand sind in jenem Hause, oder sollten darin sein, so sollten sie nach kindlicher Logik auch gesehen werden. Dies ist nicht nur in den Zeichnungen der Kinder der Fall, sondern in ihrem ganzen Denken und Anschauen. „Die kindlichen Sinneswahrnehmungen sind für die künstlerischen Zwecke durch eine zu große Beimischung von Intelligenz gefälscht."[2]) Fig. 85 stellt einige Bilder dar, in denen das eben Gesagte veranschaulicht wird. Wenn nun das Kind zu der Erkenntnis kommt, daß man dasjenige, welches auf einer unsichtbaren Seite eines Gegenstandes ist, nicht sehen kann, dann hat die Perspektive ein gewaltiges Moment gewonnen. Auf Fig. 86 hatte der Knabe die Bäume bereits gezeichnet, als er den Bach einführen wollte. Als er gefragt wurde, warum der Bach über den einen Baum fließe, meinte er: „Nein, er fließt dahinter, er kann doch nicht durch den Baum durchfließen."

Nur dadurch, daß das Kind zeichnet, was es weiß, und das schöne Aussehen wenig oder gar nicht beachtet, wird es ihm möglich, alles darzustellen, was es will oder möchte. Ob ein Bild schwer oder leicht ist, kümmert wenigstens das jüngere Kind garnicht und scheut es sich selbst vor den schwierigsten Situationen nicht. Es findet stets Mittel, das Gewünschte darzustellen, wie der Knabe, der das nach den Schwalben gucken durch eine Linie von Auge zu Schwalbe kennzeichnete. Ein Mädchen, welches bewußt war, kein menschliches Gesicht zeichnen zu können, zeichnete den Hans doch, aber von hinten (Fig. 87). Kleine Kinder, welche einen Reiter darstellen wollen, begnügen sich damit, Pferd und Reiter lokal zu verbinden, wie beispielsweise in Fig. 88 und Fig. 25c. Die Rettungsszene in Hans-Guck-in-die-Luft ist wahrlich schwer genug und doch ist sie die häufigste. Manchmal artet sie aus wie in Fig. 89 und 65. Es wurde ein Mann auf das eine Ufer gemalt und aus Unkenntnis der Perspektive oder Platzmangels halber der zweite Mann auf das andere Ufer. Zögen die Männer

[1]) Linde, Kunst und Erziehung. p. 256.

[2]) Pappenheim, Bemerkungen über Kinderzeichnungen.

so in Wirklichkeit, würden sie den armen Hans in zwei Teile reißen. Die schwerste Situation auf allen Zeichnungen meiner Sammlung ist wahrscheinlich die mit Alice, den Peter in den Armen haltend, aus der Geschichte „Peter, der Gänserich". Wie viele Erwachsene haben je ein Mädchen eine lebende Gans in den Armen hätschelnd gesehen? Wie viele Erwachsene würden sich an diese Zeichnung wagen? Der kindliche Mut scheiterte aber nicht, wenn auch die Erfolge nicht besser waren, als in Fig. 90 zu sehen.

Der deutlichste Beweis, daß das Zeichnen zuvörderst eine Sprache sei, ist die Tatsache, daß Kinder leicht konventionelle Formen anwenden, die nachher gleich Hieroglyphen dastehen. So zeichneten z. B. fast alle Kinder einer Mädchen-elementarklasse Hans mit einem Kleidchen, und zwar eine besondere Figur, die ihnen aus der Rechenstunde bekannt war. Andere konnten keinen Hund zeichnen. Prompt drehten sie das Papier und malten einen Hans. Das Papier wurde zurückgedreht und Hans auf Händen und Füßen laufend mit Zusatz eines Schwanzes war ein Hund. Oder das berühmte Kindergartenhühnchen erhielt noch zwei Extra-Beine und wurde ein Hund. Die meisten Kinder zeichnen ihre Menschen alle über einen Leisten.

Sully[1]) meint, daß weniger nachdenkliche Kinder am meisten dazu geneigt sind, eine gewohnheitsmäßige Form für den menschlichen Kopf und Körper sich anzueignen; Rooper und Passy scheinen das Gegenteil zu behaupten und sind darum der Meinung, zuerst müsse man rein geometrisches Zeichnen einführen. O' Shea glaubt, es sei für alle Kinder natürlich, sich ein System von Symbolen zu machen. Wenn ich auch der Ansicht O' Sheas beistimme, so glaube ich doch, daß sie durch die Meinung Sullys modifiziert werden müsse. Jedenfalls ist das Symbolisieren ein Zeichen gehinderter Entwicklung, oder mindestens nicht geförderter Entwicklung. Natürlich sind Schema und Symbol wohl voneinander zu unterscheiden. Glücklicherweise geht das Symbolisieren nur selten so weit wie in Fig. 91, welche die Erzählung vom „Hans-Guck-in-die-Luft" darstellt.

Alle in diesem Abschnitt angeführten Tatsachen beweisen wie fragmentarisch das Kind denkt. Wäre sein Denken ein einsichtiges Verknüpfen der Vorstellungen, besäße es wirklich Überlegung und Urteil, so würden die Unrichtigkeiten, die z. B. durch das Durchsichtigsein entstehen, nicht vorkommen können.

Das fragmentarische Denken des Kindes verursacht allerart unerwartete Gedankenassoziationen. Ein Kind zeichnete die Sonne. Der Kreis brachte das Kind auf Augen, Nase und Mund (es ist dies sehr häufig), dann auf Arme und Beine. Dieser Sonnenmensch legte ihm Mond und Sterne nahe, und schließlich war das Papier eine wahre Himmelskarte. Ein anderes Kind malte Hans und den Hund und dann auf einmal lauter Hunde, worob es seine

[1]) Vide Lukens, A study of children's drawings in the early years.

Geschichte ganz und gar vergaß. Wieder ein anderes fing mit den Schwalben an und brachte es nicht weiter als zu einer riesigen Vogelphalanx. Die merkwürdigste Zeichnung, die wir zu diesem Gedicht erhielten, ist als Fig. 92 wiedergegeben. In dieser äußert sich so recht das rhythmische Gefühl, von dem wir in dem ethnologischen Teil dieser Arbeit noch reden werden. Auch Fig. 93 deutet auf Gefallen an Rhythmus hin, sie zeigt uns den Anfang des Reihenornamentes. Dies wird durch die Wiederholung des Wortes „caw" (eigentlich „cow" das englische Wort für Kuh) bestärkt.

Um zu sehen, inwieweit Kinder aus unmittelbarer Anschauung zu zeichnen vermögen, wurde einer Anzahl ein Porträt abverlangt.[1]) Kinder aus drei Schulen zeichneten das Modell; dabei wurde genau notiert, von welchem Punkte aus das Kind das Modell sah. Diese Zeichnungen stammen von je 100 Knaben und Mädchen von 7 bis 13 Jahren, allerdings nicht gleichmäßig auf das Alter verteilt. Die Zahl ist für Verallgemeinerungen zu klein, aber in Verbindung mit anderen Studien doch interessant.

Diese Porträts fallen sofort dadurch auf, daß die Stellung des Modells auf Kinder unter 11 Jahren wenig Einfluß hat. Von den 100 Mädchen zeichneten 23 das gemischte Profilgesicht, d. h. den Kopf im Profilumriß mit zwei Augen und dem Mund auf der sichtbaren Backe. Dieses merkwürdige Bild konnten die Kinder natürlich von keinem Platze aus gesehen haben.

Auch diese Porträts haben im allgemeinen dieselben Züge wie die „Mann und Frau"-Bilder des ersten Abschnittes. Jüngere Kinder zeichneten keinen Hals; sie zeichneten die primitiven Augen und Füße. Die Füße sind beide nach einer Seite, der Körper „en face", beides mit der Stellung des Modells nicht übereinstimmend. Sie deuten nicht einmal an, daß das Modell saß, sondern die Frau wurde stehend gemalt, gerade als ob kein Modell da sei. 35 der 200 Kinder malten keinen Kleiderrock und von denen, die ihn malten, waren 31 durchsichtig, d. h. man sah die Beine durch denselben.

All dies heißt natürlich nicht, das Modell habe keinen Einfluß geübt; im Gegenteil viele Details wurden peinlichst berücksichtigt und gewisse Tatsachen am Modell wurden sehr stark betont. Daß sie Federn im Hute hatte, bezeichneten 181 Kinder. Augenscheinlich waren die Federn für die Kinder das Charakteristischste an ihr; der Hut selber wird nur von 10 Kindern ausgelassen. Die Kleinen im Alter von 8 bis 10 Jahren berücksichtigten stark die Ringe an ihren Fingern und die blanke Schnalle im Hut, natürlich sehr übertrieben. Diese Details interessierten anscheinend die kleinen Jungen mehr als die Mädel, denn während 46 Knaben die Schnallen und 35 die Ringe malten, verzeichneten die Mädchen nur 15 Schnallen und 10 Ringe.

---

[1]) Siehe Earl Barnes, Studies in education. Bd. II. Beitrag von Lena Partridge. p. 173.

Wenn wir die Vernachlässigung der Arme in der „Mann und Frau"-Studie bedenken, ist es erstaunlich, daß 76 Knaben und 24 Mädchen es versuchen anzudeuten, daß das Modell die Hände gefaltet in den Schoß gelegt hatte. Die Stellung wird oft ganz grotesk dargestellt, aber die Kinder wünschten sehr dieselbe zu bezeichnen. Nur zwei zeichneten keine Arme.

Fig. 94 stellt 4 von den 200 Porträts dar, und zeigt wie mannigfaltig der Gegenstand der Zeichnung behandelt werden konnte. Nr. 94 d ist eine sehr geschickte Zeichnung von einem elfjährigen Knaben und zeigt die wahre Stellung des Modells ziemlich deutlich.

Nr. 94 a ist von einem achtjährigen Knaben; die Ringe imponierten ihm und sind an den richtigen Fingern. Die Federn im Hut sind angedeutet, aber die arme Dame hat keinen Rock und eine Nase zu viel.

Nr. 94 b ist von einem neunjährigen Mädchen, welche das Modell gerade von vorn aus ansah; in diesem Bilde ist die Durchsichtigkeit besonders klar durchgeführt. Alle Details sind berücksichtigt, Ringe, Schnalle, Federn, punktiertes Halstuch, Auge, Nase, Mund, Kinn.

Nr. 94 c ist in einem Rahmen, der das Podium, auf dem das Modell saß, darstellen soll. 59 Kinder deuten dasselbe an. Nr. 94 c ist gezeichnet von einer zehnjährigen Schwester von Nr. 94 a.

Es ist merkwürdig, wie wenig jüngere Kinder sich wirklich bemühen ein Gesehenes naturgetreu abzuzeichnen. Es ist dies ein sicherer Beweis, daß sie erzählen wollen, was sie wissen, nicht daß sie von rein anschaulichen Regungen bewegt werden.

Ein kleines Mädchen, eben zwei Jahre alt, konnte es nach einiger Zeit fertig bekommen ziemlich annehmbare Kreise zu zeichnen (Fig. 95 a), obgleich sie eine größere Ähnlichkeit mit dem primitiven Mann, der ihr vorgezeichnet wurde, nicht herstellen konnte (Fig. 95 b).

Kinder ziehen fast immer vor, aus dem Gedächtnis zu zeichnen, „aus dem Kopfe", wie sie sagen und meistens ignorieren sie eine ihnen vorgelegte Kopie, es sei denn, daß ihre Aufmerksamkeit während des Zeichnens immer wieder auf dieselbe gerichtet wird. Ein schönes Beispiel hiervon sehen wir in Fig. 96 b, die Zeichnung eines Mädchen von acht Jahren. Es wurde ihr die Fig. 96 a vorgezeichnet und sie wurde aufgefordert dieselbe abzuzeichnen, Fig. 96 b zeigt ihren ersten Versuch. Ihr zweiter Versuch war noch weniger erfolgreich als der erste und hatte eine große Familienähnlichkeit mit dem „Mann", den sie für gewöhnlich zeichnete (Fig. 96 c). Mit Ausnahme des Armes zeigt sie nicht viel Ähnlichkeit mit der Vorlage. Bei dieser Gelegenheit wäre es auch interessant das weitere Beispiel von einem kleinen Mädchen, 4 $^1/_2$ Jahre alt, heranzuziehen. Es wurde eine einfache Form, welche einigermaßen die arme Menschlichkeit darstellen sollte, skizziert (Fig. 97 a), und sie wurde aufgefordert dieselbe sehr vorsichtig abzuzeichnen, welches sie, wie Fig. 97 b zeigt, tat. Ihr gewöhnlicher „Mann"

ist fast das Pendant zu Fig. 97b, ausgenommen, daß die Arme in einer natürlicheren Weise auf den beiden Seiten des Körpers angebracht sind. Daß zweifelsohne diese frühen künstlerischen Bemühungen symbolischer Natur seien, daß jede Linie und jeder Kreis etwas in dem Gehirne des Kindes bedeuten, zeigen ganz besonders Fig. 2 und Fig. 98. In Fig. 98 bezeichnete das Kind die Kritzel oben in der Zeichnung als Schnurrbart, unterhalb desselben sind zwei Punkte, welche die Augen darstellen, das Ganze wird von zwei Beinen aufrecht gehalten, an jedem Beine ist ein Arm befestigt und die beiden Linien zwischen dem Schnurrbart bedeuten den Hut. Diese umrißlose Figur ebenso die Fig. 2 ist augenscheinlich auf derselben Entwicklungsstufe wie das Bild auf Seite 315 von Professor Sullys „Studies of Childhood", welches aus der Sammlung des Generals Pitt-Rivers von Zeichnungen der Naturvölker herstammt und von einem erwachsenen Uganda-Neger gezeichnet worden war. Auch Karl von den Steinen gibt in seinem Buche „Die Naturvölker Zentral-Brasiliens" mehrere Abbildungen von Bleistiftzeichnungen der Bakairí und der Bororó, bei denen der Schnurrbart über die Augen gesetzt ist, in einem Falle sogar über den Kopf. Diese merkwürdige Erscheinung in Anbetracht der sonst so genauen Topographie der Zeichnungen in Karl von den Steinens Werk läßt sich dadurch erklären, daß die dortige Bevölkerung fast bartlos, jedenfalls ohne Schnurrbart ist. Kinder haben auch noch keinen Schnurrbart und wäre dies vielleicht noch ein interessanter Beweis für die Behauptung von Lukens, daß die Kinder beim Zeichnen der menschlichen Gestalt sich selber zeichnen, daß die Gesichtszüge ihrer Menschen kindliche sind und daß auch aus diesem Grunde das Kind den Hals wegläßt, weil es seinen eigenen Hals nicht sehen kann.

Einem kleinen Mädchen von fünf Jahren wurde gesagt, sie solle das Haus auf der anderen Seite der Straße abzeichnen. Sie sah zum Fenster hinaus und produzierte Fig. 99. Die beiden wagerechten Linien sind das Dach, darüber ist der rauchende Schornstein und die vier Kreise darunter sind die Fenster des Hauses.

Solange das Kind den vollständigen Umriß noch nicht zeichnen kann, läßt es wahrscheinlich den kompletten Umriß in seinen Gedanken im Stich und gibt mehr und mehr Aufmerksamkeit denjenigen Teilen der Zeichnung, welche schon auf das Papier gesetzt sind und wie es fortfährt, legt es besondere Aufmerksamkeit auf Wertideen, die in seinem Geiste aufkommen, auf Teile, welche ihm gefallen, und vervollständigt diese mit allen Details. Möglich, daß solche Teile der Kopf oder seine Bedeckung oder vielleicht die Knöpfe und die Borte auf einem auffallenden Rock sind; oder außergewöhnliche Prominenz wird einer altmodischen Tabakspfeife gegeben, welche in ungelenker Weise aus der Backe herauswächst, weil das in diesem Momente für das Kind weniger Wichtige, der Mund, der zur Aufnahme der Pfeife dienen soll, übersehen worden ist.

„Interessant ist es, daß das Kind trotz der großen Proportionsfehler und sonstigen Verzeichnungen, die es begeht, doch durch sie in Illusion versetzt wird. Das bestätigt nur, daß der Genuß am Bilde nicht von seiner objektiven Übereinstimmung mit der Natur, sondern von der subjektiven Ähnlichkeit mit dem Vorstellungsbild, das sich der Beschauer von ihr macht, abhängt." [1]) Conze sagt sehr richtig: „Der kindliche Anfang ist nicht sich vor einen Gegenstand hinzusetzen und ihn abzubilden, sondern die in der Phantasie lebende Vorstellung eines Gegenstandes oder einer Handlung aufzuzeichnen." Wir Erwachsenen beobachten, denken und sehen meist auf genau dieselbe Weise, nur daß unser Wissen ein größeres ist. Es ist dies was Volkelt meint, wenn er sagt: „Die sinnliche Wirkung, die der ästhetische Gegenstand ausübt, ist mit dem Eindruck auf die Empfindung und Sinneswahrnehmung nicht immer beschlossen. Überaus häufig ergänzt sich die sinnliche Seite des ästhetischen Gegenstandes noch durch reproduzierte Empfindungen. Die sinnliche Gegenwart des Gegenstandes erfährt eine Bereicherung und Steigerung; zu dem, was wir von ihm sehen, hören oder sonst empfinden, treten noch Empfindungsreproduktionen hinzu. So wird die sinnliche Wirklichkeit des Gegenstandes erweitert und verstärkt. Der Gegenstand wirkt infolge dieser hinzutretenden Empfindungsreproduktionen sinnlich reicher und lebhafter." [2]) Leslie hat eigentlich dasselbe im Auge, wenn er schreibt: „Die Anziehungskraft einer einfachen Skizze kommt daher, daß unsere Gedankenvorstellungen sie weit besser vervollständigen, als es der Bleistift je tun könnte." [3]) So tragen wir in das bloße Sehen das hinein, was wir von den Gegenständen wissen, und wir glauben zu sehen, was tatsächlich ganz anders aussieht. [4]) Wie können wir da mehr von Kindern erwarten.

Psychologisch gesprochen, zeichnet das Kind nach Vorstellungen und nicht nach seinen Sinnes-Wahrnehmungen.

Gleich auf den ersten Seiten seines herrlichen „The Laws of Fiesole" sagt Ruskin: „Das leitende Prinzip aller rechten, praktischen Arbeit und die Quelle aller gesunden Energie liegt darin, daß deine Kunst etwas sei, das du liebst." Kinder zeichnen gerne Personen und Gegenstände, welche sie lieben, anfangs aber nur in deren Abwesenheit. Wenn sie in natura da sind, braucht ja das Kind keinen Ersatz für sie in einem Bilde. Um zu sehen was Kinder am liebsten zeichnen, sammelte Louise Maitland 1570 Zeichnungen von Kindern im Alter von 5 bis 7 Jahren und 14 bis 17 Jahren, also am Anfang und am Ende des Schulalters. [5]) Es zeichneten nach ihrer Angabe:

---

[1]) Lange, Das Wesen der Kunst. Bd. II. p. 34.
[2]) Volkelt, System der Ästhetik. Bd. I. p. 107.
[3]) Leslie, Handbook for young painters. p. 310.
[4]) Volkmann, Die Erziehung zum Sehen. p. 19.
[5]) Louise Maitland, What children draw to please themselves.

	5–7 Jahre	14–17 Jahre
Menschliche Gestalt . . .	45 %	50 %
Tiere	23 %	10 %
Pflanzen und Blumen . .	3,1 %	11 %
Häuser	3,2 %	4 %
Gegenstände des Stilllebens .	4 %	
Konventionelle Zeichnungen .	5 %	17 %
Ornamente	3 %[1])	8 %

Wenn auch bei näherer Betrachtung diese Zahlen mit den Studien anderer Forscher nicht ganz übereinzustimmen scheinen, so zeigen sie doch deutlich, daß Mensch und Tier das Lieblingsthema bilden. Manche Kinder verlegen sich ausschließlich auf das Zeichnen eines einzigen Gegenstandes. Pappenheim hat diese Kategorie sehr hübsch „Jugendliche Spezialzeichner" genannt, leider läßt er sich aber nicht ausführlich auf diese Gruppe in seinem Artikel ein.[2]) Soweit meine eigenen Beobachtungen gehen, dauert dieses Spezialzeichnen nur während einer gewissen Periode und verschwindet wieder, man findet es jedoch unter Kindern jeden Alters. So malte ein Knabe vom ersten bis zum vierten Jahr fortwährend aufgespannte und geschlossene Schirme, welche er „Mummum" nannte. Er verlangte auch oft von Erwachsenen, das sie Schirme zeichneten und wollte ohne Schirm nie ausgehen. Eine Erklärung hierfür haben mir seine Angehörigen und auch er selbst (er ist jetzt ein gelehrter Archäologe) nicht geben können. Ein anderer Knabe zeichnete vom vierten Lebensjahr bis heute (er ist jetzt 13) Lokomotiven. Fig. 100a reproduziert eine mit sechs, Fig. 100b eine mit elf Jahren gezeichnete. Der Knabe erklärte mir mit elf Jahren alle Teile der Lokomotive, und ich gestehe, daß ich nur so tat, als ob ich ihn verstünde, um ihn nicht zu unterbrechen. Ein Ingenieur versicherte jedoch, daß er fabelhafte Kenntnisse hätte. Der Junge möchte Ingenieur werden, sein Vater, ein Landgeistlicher, unterstützt jedoch diese Neigung nicht, sieht vielmehr die Höhe seiner Erziehung darin, daß er ihn selber im Pfarrhaus zusammen mit einem andern Knaben seit Jahren in den klassischen Sprachen unterrichtet. Seine Kenntnisse hat der Knabe von Bahnbeamten und einem Buch, welches auf jahrelanges Bitten ihm der Vater schenkte, als er elf Jahre alt war. In der letzten Zeit erscheinen allerdings neben Lokomotiven Kanonen und Schlachtschiffe.

Ein weiterer Fall verdient sicherlich größere Beachtung in der pädagogischen Welt. Ein Knabe von vierzehn Jahren ging zu Ostern 1902 von einer Volksschule in Sachsen aus Klasse I ab mit den folgenden Zensuren:

[1]) Der Verfasser möchte hier ein Fragezeichen hinzufügen.

[2]) Pappenheim, Bemerkungen über Kinderzeichnungen. — Zeitschr. f. pädagog. Psych. Bd. I. No. 2.

Kenntnisse 4 (ganz ungenügend)
Zeichnen 4 (ganz ungenügend)
Betragen 3 (sehr schlecht).

Seine Lehrer sagten, daß er mündlich und schriftlich nichts leiste, daß er vagabondiere und daß er „nicht einmal ein Quadrat zeichnen könne". Kurz sie fanden nicht genug Tadel für ihn. Der Zufall spielte mir ein Konvolut von 34 Zeichnungen in die Hände, welche dieser Knabe während seiner letzten drei Schulmonate (Januar bis März 1902) heimlich gezeichnet hatte. Ich gebe vier derselben als Fig. 101 wieder. Nach dem eben Gesagten wird der Leser vermutlich ebenso erstaunt sein, wie ich es war, als ich sie zuerst sah. Die Bilder zeigen ein Können, eine Beobachtung, ein Wissen, eine Phantasie und ein Empfinden, wie man es nie in dem Buben vermutet hätte. Man sehe nur den von Affen, Vögeln, Panthern und anderem Getier belebten Urwald, die rettungslos eingeengten englischen Kavalleristen und die üppige Vegetation. Es dürfte wohl am Platze sein, eine vollständige Liste dieser 34 alle mit einem Titel versehenen Zeichnungen zu geben. Ich ordne sie einigermaßen nach dem behandelten Gegenstand.

Negerdorf am Urwald in Kamerun.
Negerkrieg in Südafrika.
Negerhafenstation.
Neger holen sich Nahrung in Booten.
Negerdorf.
Ansiedelung am Kongostrom.
Löwenjagd in Ostafrika.

Indianerlager I.
Indianer auf Streifzügen.
Befreiung eines Gefangenen.
Ein Postüberfall in Amerika.
Überfall.
Indianerlager II.

Buren überraschen in einem Talkessel englische Kavallerie.
Vorpostengefecht zwischen Buren und Engländern.
Buren und Engländer.
Engländer sind in einem Hinterhalt der Buren.

Oase I.
Oase II.
Das Nilufer.

Deutsche und Franzosen.
Französische Kürassiere werden zurückgeschlagen von den Deutschen in der Nähe von Weißenburg.
Vor Paris.
Samariterleben im Kriege.
Die Franzosen versuchen einen Durchbruch durch die Reihen der Deutschen bei Sedan.

Rudolf von Habsburg wird zum Kaiser gewählt.
Der Sänger vor dem Tore.
Wie ein Bauernsohn ein Raubritter wurde.

Frühlingsanfang.
Sonnenaufgang.

Ein Schloß.
Eine Ruine.
Eine Stadt aus dem Mittelalter.
Die Dorfstraße.

Die Indianer- und Negerbilder, die Zeichnungen zum Deutsch-französischen und dem Burenkrieg zeigen, welche Art Bücher der Knabe verschlungen hat, ja ich möchte fast sagen, sie verraten seinen vagabondierenden Hang. Die übrigen Zeichnungen behandeln in der Schule besprochene Gedichte, Aufsätze und Wandbilder. Dies ist der dumme, ungezogene Knabe! Vor einem pädagogischen Rätsel steht man keineswegs. Es ist dies eben eines von den leider gar vielen Kindern, die man nicht richtig geleitet hat, weil man sich nicht bemühte, ihre Natur kennen zu lernen. – Fig. 79b fällt in genau dieselbe Kategorie. Man sehe sich das Bild an und höre, daß der kleine dreizehnjährige Künstler dreimal entlaufen ist, einmal sogar von Leipzig bis Hamburg, wo ihn die Polizei von dem eben absegelnden Schiffe holte. Auch dieser Knabe hatte im Zeichnen die Zensur 4.[1]) Manche Kinder wie der zehnjährige Zeichner von Fig. 102 geben sich eine Zeitlang mit Bildern aus der biblischen Geschichte ab. – Auch Karikatur und Späßchen treten gelegentlich zutage wie bei dem Quartaner, der Fig. 103 herstellte. Mehrere Monate lang produzierte er täglich derartige Bilder. Man beachte den Hosenbandorden des „Königs von Spanien". Diese „Spezialzeichner" geben eben in ihren Zeichnungen ihren Gedanken ganz besonderen Ausdruck. Sie malen Bilder von dem, was ihren Geist beschäftigt.

[1]) Seitdem der Verfasser diese Zeilen geschrieben, erfährt er, daß der Zeichner vor einigen Wochen seinen Lehrer als Matrose besucht habe, ungefähr zwei Jahre nach Anfertigung von Fig. 79b, eine Tatsache, welche an und für sich genug besagt.

Das Zeichnen ist für sie die Verleiblichung ihrer Innenwelt in demselben Maße, wie sie die Außenwelt vergeistigen. Bei ihnen zeigt es sich ganz besonders deutlich, daß das Kind gemäß seinen Vorstellungen zeichnet, „aus dem Kopfe", wie es die Kinder selber ausdrücken. Sully sagt: Das Kind versucht nicht ein Bild, eine nachgeahmte Darstellung von etwas das es sieht zu geben, sondern vielmehr eine lineare Darstellung von dem zu geben, was es über das Ding weiß.[1]) Mason sagt vom Kind: „He makes a knowledge-drawing" und Ricci behauptet sogar, daß das Kind im Zeichnen eine ebensolche Beschreibung mache als es in Worten geben würde. Das Kind, ja auch der Erwachsene, sieht durch die Zeichnung eine Vorstellung an. Daher können künstlerische Zeichnungen und Bilder nur von künstlerischen Augen voll gewürdigt werden, die Bedeutungsvorstellung hängt eben von der Individualität ab, und wie Volkelt richtig sagt: „Bei der Abhängigkeit der Bedeutungsvorstellung von der Individualität ist vor allem an die Unterschiede in Kenntnissen, Bildungsstufe, Geistesrichtung und Vorstellungsbeweglichkeit zu denken".[2])

Wie bei den „Spezialzeichnern" gezeigt, geben Zeichnungen viel Aufschluß über die Gedanken der Kinder, über ihr Wissen und auch über ihre Gefühle. Lukens ließ sich von 250 Kindern im Alter von 5 bis 6 Jahren ein brennendes Haus beschreiben mit der Feuerwehr, und von weiteren 250 Kindern gleichen Alters ließ er diese Szene malen.[3]) Die Zeichnungen waren erstens viel geordneter als die mündliche Beschreibung und außerdem enthielten sie viele Angaben und Details, die in Worten nicht wiedergegeben worden waren. Fig. 104 ist eines dieser Bilder von einem fünfjährigen Knaben. Wenn man die Linien dieses Bildes gerade machen würde, so verlöre es seine Lebendigkeit.

Durch Zufall entdeckt man häufig in den Zeichnungen der Kleinen Fehler, die sich bei ihnen eingeschlichen haben, falsche Vorstellungen und Mißverständnisse. So zeichnete ein Kind zu der „Jack and Jill"-Geschichte die beiden als Katzen, ein anderes als Zwillingsbrüder und ein drittes als Wassereimer, aus denen Köpfe hervorlugten. Ein anderes Kind deutete in der Geschichte vom alten eichenen Eimer die Worte „The loved spots my infancy knew" durch neun Pünktchen an. In meiner Sammlung habe ich ein Bild zum „Büblein auf dem Eise" mit Tannenbäumen am Ufersrand. Der Zeichner mißverstand die Worte

„Wär' nicht ein Mann gekommen,
Der sich ein Herz genommen,
Wer weiß?"

und zeichnete einen Mann, der sich von einem der Tannenbäume ein rotes Pfefferkuchenherz herunterlangt. Der Schüler hatte durchaus kein Späßchen

[1]) Sully, loc. cit.
[2]) Volkelt, System der Ästhetik. Bd. I. p. 124.
[3]) Lukens, loc. cit.

machen wollen. Auf den Wunsch durch das Zeichnen zu „sprechen, zu beschreiben“ ist es auch zurückzuführen, daß Kinder den Gesamteindruck dem Detail opfern. Schornsteine, Zigarren, Zylinderhüte, Spazierstöcke sind große Wichtigkeiten. Die Kinder, welche das Gedicht „Die Auswanderer“ von Freiligrath malten, verwandten fast alle ihre Aufmerksamkeit auf die folgenden Zeilen, wie aus Fig. 105 zu ersehen:

Ich kann den Blick nicht von euch wenden,
Ich muß euch anschaun immerdar,
Wie reicht ihr mit geschäft'gen Händen
Dem Schiffer eure Habe dar!

Ihr Männer, die ihr von dem Nacken
Die Körbe langt, mit Brot beschwert,
Das ihr aus deutschem Korn gebacken,
Geröstet habt auf deutschem Herd!

Und ihr, im Schmuck der langen Zöpfe,
Ihr Schwarzwaldmädchen, braun und schlank,
Wie sorgsam stellt ihr Krüg' und Töpfe
Auf der Schaluppe grüne Bank.

Interessant ist es, daß mehrere Kinder den sprechenden Dichter mit auf das Bild setzten, ebenso wie in Fig. 70b Peter Hebel selbst vor seinem Fenster sitzt.

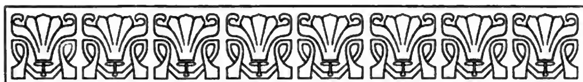
Man sieht aus diesem Abschnitte so recht, daß für das Kind das Zeichnen den natürlichen Übergang zum Lesen und Schreiben bildet, ebenso wie die Periode der Piktographie in der Entwicklung der Rasse der Periode der Alphabete vorausging. Wenn Lichtwark behauptet, daß das Kind kein Bedürfnis nach Kritik habe, so hat er recht, wenn er damit Kritik vom Standpunkt des Künstlers aus meint. Kritik vom intellektualistischen Standpunkt aus, besonders über das Vorhandensein und Fehlen von Einzelheiten, ist im Kinde jedoch äußerst scharf ausgeprägt. Es ist oft gefragt worden, weshalb die Kinder bei aller ihrer Aufmerksamkeit, Beobachtungsschärfe und geistigen wie körperlichen Gewandtheit meist so unrichtige und kunstlose Zeichnungen zustande bringen, besonders wenn die Ausführung des kleinen Zeichners wirklich weit hinter seinen Kenntnissen zurückbleibt.[1]) Drei Hauptgründe erklären dies. Erstens fehlt dem Kinde die Technik, zweitens zeichnet es nur was wesentlich erscheint und drittens ergänzt es vieles mit seiner Phantasie. Gerade weil wir diese Ergänzungen nicht kennen, erscheinen uns ihre Zeichnungen viel mangelhafter, als sie in Wirklichkeit sind. Von Kindern kann man wohl sagen: „Diejenigen zeichnen am wenigsten schlecht und lernen am schnellsten die wahre Beschaffen-

[1]) Pappenheim, loc. cit.

heit der Dinge kennen, welche das beste Gedächtnis haben. Aber wenn die Darstellung nicht mehr das alleinige Produkt des Gedächtnisses ist, sondern das Resultat unabhängiger Kräfte, wie ästhetischer Sinn, guter Geschmack, Vervollkommnung und Verfeinerung des Sehens, Leichtigkeit der Hand und im allgemeinen technische Übung, so sind die besten Künstler nicht immer diejenigen, welche das beste Gedächtnis haben. – „Ich habe sogar mit Gewißheit beobachtet, daß, mit ganz wenigen Ausnahmen, diejenigen Schüler, welche die besten Zeichnungen machten, im wissenschaftlichen Unterricht die besten waren, daß sie diejenigen waren, die am besten dachten und wiedergaben und imstande waren weit mehr von ihren Kenntnissen an den Mann zu bringen als die schlechten Zeichner."[1]) Das spontane Zeichnen sollte gefördert werden, denn „indem durch Zeichnen die in bildlichen Ausdruck umgesetzten Vorstellungen „geäußert" werden, gestaltet, erweitert und vertieft sich das Bild, in welchem sich der Geist die durch sinnliche Bearbeitung der Außenwelt erworbene Kenntnis vorstellt und merkt".[2]) Im späteren Leben jedoch zeigt es sich oft, daß die stärksten und originellsten Künstler in der Schule wenig ruhmreich waren. Jedenfalls ist das Zeichnen eine Weltsprache, „es zwingt zur Beobachtung, zum Nachdenken, Wahrnehmen und Begreifen. Es öffnet das geistige Auge und lehrt die Botschaft verstehen, womit Blatt und Grashalm, Muschel und Kristall uns ihre Schönheit, Grazie und Zweckmäßigkeit verkünden. Zeichnen bildet den Geist!"[3])

[1]) Ricci, loc. cit.
[2]) Lichtwark, Versuche und Ergebnisse. p. 27.
[3]) Liberty-Tadd, Neue Wege usw. p. 16.





VI.

Kulturhistorische und ethnologische Parallelen.

Bis vor ganz kurzer Zeit begannen die Darstellungen der Kunstgeschichte mit dem orientalischen Altertum, ja heute noch geht eine ganze Zahl von Gelehrten nicht weiter zurück. Erst seitdem die moderne Ethnologie und die Prähistorie sich entwickelt haben, hat man erkannt, daß man die Anfänge der Kunst viel weiter zurücklegen müsse. Die Meinung, daß die sogenannten „Wilden" keine Kunst hätten, auch keine bildende Kunst, ist, man darf dies wohl heute mit Sicherheit aussprechen, zu Grabe getragen worden. Die Zeiträume, welche der modernen Prähistorie durch die Geologie und die Paläontologie angewiesen worden sind, bedeuten weit mehr als die paar tausend Jahre, mit denen man früher rechnete. Wenn man nun bedenkt, daß prähistorische Zeichnungen entdeckt worden sind, welche aller Wahrscheinlichkeit nach mindestens in das früheste Diluvium zu verlegen sind und wenn man bedenkt, daß diese Zeichnungen so ausgezeichnet sind, daß unsere Biologen mit Sicherheit die Spezies der dargestellten Tiere zu bestimmen wagen, so muß man daraus schließen, daß im Diluvium der Mensch schon ganz bedeutende Kunstfertigkeit besessen haben muß. Ja, Klaatsch[1]) behauptet, es gäbe spät-tertiäre Steinwerkzeuge. Wenn dem so ist, so muß der Mensch schon in einer früheren Zeit als das Spät-Tertiär gelebt haben und hier stehen wir vor Jahreszahlen, von denen wir uns überhaupt keinen Begriff machen können. Die ältesten Bilder, welche wir haben, stammen von unseren Vorfahren aus der Steinzeit, und zwar sind dies nicht nur in Knochen geritzte Bilder, sondern auch bunte Gemälde an Höhlenwänden. Wenn man diejenigen heutigen Völker studiert, welche auf der niedrigsten Kulturstufe stehen, so findet man ebenfalls bildliche Darstellungen. Nur bei einigen ganz wenigen Völkern scheint eine bildliche Darstellung überhaupt nicht zu existieren, wie z. B. bei den Pescherähs, aber es ist hier die Frage, ob diese Leute nicht von einer höheren Kulturstufe herabgesunken sind, auf welcher sie sich künstlerisch betätigten.

[1]) Klaatsch. Siehe Weltall und Menschheit. Bd. II.

Bei diesen Vorfahren und heutigen Erdenbrüdern müssen wir also die niedrigste Stufe der bildlichen Darstellung suchen. Daß allerdings Bilder aus der Periode des Kritzelns kaum in Betracht kommen können, ist aus ihrer Natur klar. Bilder der Periode der lokalen Anordnung (siehe Abschnitt I) sind selten und werden nur dann zu entziffern sein, wenn der Künstler es selber tut. Wie bereits früher erwähnt, gelang es Colonel Lane-Fox eine derartige Zeichnung von einem Uganda-Neger zu erhalten. Mit dem Augenblick aber, daß der Künstler auf der Stufe des Umrisses angelangt ist, stehen wir ethnologisch auf sicherem Fuße.

Wenn man die Zeichnungen der Naturvölker mit denjenigen unserer Kinder vergleicht, so muß man natürlich berücksichtigen, daß die einen erwachsene Menschen sind, denen eine bedeutendere Fingerfertigkeit, bereits eine gewisse Technik, und vor allem ein besseres Gedächtnis, gestützt von einer äußerst feinen Beobachtungsgabe, zur Verfügung stehen. Trotzdem wird der Leser aber zugeben müssen, daß man sehr wohl berechtigt ist, die beiden zu vergleichen. Daß bei dem lückenhaften ethnographischen Material und dem noch lückenhafteren prähistorischen Material absolute Parallelen nicht gezogen werden können, ist selbstverständlich.

Es soll aber in diesem Abschnitt versucht werden, den Leser zu überzeugen, daß die Kinderzeichnungen mit ihren Eigentümlichkeiten nicht vereinzelt dastehen, sondern daß das Kind in dem kurzen Zeitraum von etwa 12 Jahren andeutungsweise die Entwicklung der Rasse durchmacht. Die Anordnung dieses Abschnittes soll so weit als möglich dieselbe sein wie in den Abschnitten I bis V dieser Arbeit. Das Material, das uns zur Verfügung steht, stammt von den Geräten und Bauten der verschiedenen Völker, von Felsenzeichnungen, von Tätowierungen und späterhin von Schriftstücken und Bildern in unserem Sinne. Dazu kommen noch einige wenige Bleistiftzeichnungen, welche vernünftige Forscher wie Brough-Smyth,[1] Karl v. d. Steinen[2]) und A. C. Haddon[3]) von Eingeborenen herstellen ließen. Es mag übrigens bemerkt werden, daß die Leute keine Schwierigkeiten hatten, den europäischen Stift anzuwenden, sondern stets ohne weiteres zeichneten.

Die frühesten prähistorischen menschlichen Figuren, die wir kennen, sind en face, ebenso wie diejenigen der Naturvölker auf primitiver Stufe. Wenn man Fig. 106 von den Kei-Inseln (südwestlich von Neu-Guinea) ansieht, ebenso wie Fig. 107 von den Bahama-Inseln, Fig. 108 von Doylestown in Pennsylvanien, Fig. 109 von Moghar in Algerien und Fig. 110 von Neukaledonien, so erblickt man Zeichnungen, welche sich von denjenigen unserer Kinder über-

[1]) Brough-Smyth, The aborigines of Victoria.

[2]) K. v. d. Steinen, Unter den Naturvölkern Zentral-Brasiliens.

[3]) A. C. Haddon, Reports of the Cambridge Anthropological Expedition to Torres Straits. Bd. V. 1904. A. C. Haddon, New Guinea – Native drawings – Man. März 1904.

haupt nicht unterscheiden. Fig. 111 von Fayette County (Pennsylvanien) möchte den Übergang zum Profil darstellen, und Fig. 112 und 113 von Langerie Basse, sowie Fig. 114 von einem australischen Schild im Grassimuseum zu Leipzig sind dem Leser bereits bekannte Seitenansichten. Manche Völker (besonders in der Südsee) zeichnen im absoluten Profil nur ein Bein und einen Arm wie in Fig. 115 von den Salomo-Inseln. Ganz ähnliche Profile findet man auf den beiden 1639 und 1648 zu Gallehuus in Dänemark gefundenen beiden goldenen Hörnern (Fig. 116). Hierher gehören auch die Zeichnungen auf den Tafeln XVI bis XIX in Karl v. d. Steinens „Unter den Naturvölkern Zentral-Brasiliens". Eine Stufe höher stehen die Figuren der Buschmänner, Australneger und die „Künstler" der Höhle von Combarelles, indem sie nicht einfach den Umriß zeichneten, sondern denselben einfarbig ausfüllten und so der Figur Solidität gaben. Es ist auch bei all diesen Zeichnungen auffallend, daß Hände und Füße außerordentlich mangelhaft gearbeitet sind. Entweder sind sie kaum angedeutet, oder man sieht dieselben Finger und Zehen wie bei unseren Kindern, meistens in falscher Zahl. In der Südsee findet man dreifingerige Menschen sehr häufig, wie in Fig. 117, welche ich von einem Tanzattribut aus Britisch Neu-Guinea in dem Ethnographischen Museum zu Leyden abzeichnete.

Die Tierzeichnungen sind bei den Naturvölkern ziemlich gut entwickelt, doch finden wir gelegentlich Zeichnungen aus dem frühesten Umrißstadium, wie die beiden Jaguare auf Fig. 118, welche v. d. Steinen von einem Nahuquá und einem Bakairí erhielt. Ohne v. d. Steinens Mitteilung, es seien Jaguare, wären sie ebensowenig zu erkennen, als die Bilder der Fig. 20. Zu dem von einem Hunde verfolgten Tapir, Fig. 119, und den Schildkröten, Fig. 120, welche von Bororó gezeichnet wurden, sagt Karl v. d. Steinen sehr richtig: „Die Tierbilder der Bororó sind, in gleicher Weise wie die Sandzeichnungen mit Asche bedeckt, innerhalb der Umrisse schwarz ausgefüllt und bekunden, daß diese Künstler schon höhere Ansprüche an sich stellten." [1]) Während die Tiere auf Fig. 121 von den Felsenbildern zu Bohuslän nicht zu bestimmen sind, tritt uns in Fig. 122 ein Höhlenbär aus der Grotte von Massat (Ariège) entgegen, wie man ihn schöner kaum wünschen kann. Fig. 123 stellt einige Moki-Tiere dar. Die Wölfe und Kaninchen sind an und für sich unerkennbar, ebenso die drei ersten Kröten, von denen die erste sogar für einen Menschen gehalten werden könnte. Die Kröten und Eidechsen sind nicht im Profil, sondern von oben gesehen, gezeichnet, welches wieder zeigt, wie auf einer niederen Entwicklungsstufe der Zeichner unbewußt die Ansicht aussucht, welche das am meisten charakteristische Bild gibt. Die Darstellungsweise der Eidechse ist eben dieselbe wie man sie in der Südsee und Afrika findet. Zum Vergleich ist als Fig. 124 eine der vielen Eidechsen reproduziert, welche Weule in seiner Arbeit über das afrikanische

[1]) v. d. Steinen, loc. cit. p. 233.

Eidechsenornament veröffentlicht hat.[1]) Ein weiterer Schritt vorwärts ist es, wenn der Zeichner den Umriß nicht einfach, sondern charakteristisch ausfüllt, wie dies bei dem Haarkleid des Pferdes aus der Thayinger Grotte, Fig. 125, und dem Federkleid des Emu von einem australischen Schild, Fig. 126, der Fall ist. Der Hirsch von der Situla von Trezzo, Fig. 127, und der Hirsch eines Navajo-Indianers, Fig. 128, sind interessante Vergleiche zu Fig. 36. Die Zwischenstadien zum Profil finden sich gelegentlich auch, wie zum Beispiel der Dugong auf Fig. 129 und die beiden Fische auf Fig. 130. Letztere sind Kopien, welche v. d. Steinen von Sandzeichnungen machte. Mir ist noch eine Buschmannzeichnung von einer Kuh bei Sterkspruit bekannt, auf welcher wohl die Hörner richtig sitzen, aber beide Ohren ohne jeden Zweifel auf einer Seite sind.[2]) Sehr instruktiv ist auch das Krokodil, Fig. 131, von einem Torres Straits-Bewohner. Das Gesamtbild gibt die Ansicht von oben wie bei den Eidechsen, Fig. 123 und 124. Aber der Kamm des Schwanzes ist ebenso seitlich angesetzt wie die Nase unserer Kinder-Männer im Übergangsstadium. Auch sieht man, obgleich das Krokodil von oben gesehen ist, zwischen den Hinterbeinen den Anus. Dieser kehrt selbst auf den primitivsten ornamentalen Krokodilen der Torres Straits-Insulaner wieder, wie Haddon bewiesen hat.[3]) Den Grund dafür kenne ich nicht.[4])

Ebenso wie unsere Kinder die Tiere besser malen als den Menschen, tun dies auch die Naturvölker. Mde. de Stael hat gesagt: „Les sculpteurs égyptiens saisissaient avec bien plus de génie la figure des animaux que celle des hommes.“ Diesen Satz können wir auf sämtliche Ur- und Naturvölker anwenden, ja sogar auf die Kulturvölker Asiens und Amerikas.

Andree[5]) hebt in seinem bekannten Aufsatz über das Zeichnen bei den Naturvölkern hervor, daß die Pflanze nur selten eine Rolle spielt, und fügt hinzu: „Um zum Verständnis dieser Erscheinung zu gelangen, brauchen wir uns bloß daran zu erinnern, daß auch bei unsern Kindern, wenn sie die ersten selbständigen Versuche zum Zeichnen auf der Schiefertafel machen, zunächst Tiere und Menschen in roher Form dargestellt werden; das lebendige, bewegliche Tier fesselt eben ihre Aufmerksamkeit, ist in seiner ganzen Figur auch schneller zu erfassen als die aus zahlreichen Blättern und Blüten bestehende Pflanze.“ — Dies harmoniert ganz vortrefflich mit v. d. Steinens Theorie vom Zusammenhang von Gebärde und Zeichnen und Konrad Langes Behauptung, daß auch die bildliche

[1]) Karl Weule, Das Eidechsenornament in Afrika.

[2]) Dieses Bild wird von mir in Kürze im Internationalen Archiv für Ethnographie veröffentlicht werden.

[3]) Haddon, Evolution in art. p. 24.

[4]) Vergl. das auf p. 75 gegebene Zitat aus v. d. Steinen und das p. 47 über Genitalien gesagte.

[5]) Andree, Ethnogr. Parallelen u. Vergleiche.

Darstellung ursprünglich aus dem Spiel entstanden sei. Fig. 39 zeigt den Werdegang des Baumes vom Skelett anfangend. Soweit Beobachtungen gemacht worden sind, fangen die Naturvölker mit demselben Schema an. Fig. 136 mag als Beispiel dienen. Die alten Ägypter entwickelten ihre Bäume jedoch ähnlich wie das Schema der Fig. 40. In Fig. 132 sieht man einen Obstbaum, von dem Obst gepflückt wird. Die Lotosblume ist die einzige, welche tatsächlich in die Kunst eingewachsen ist, und dies liegt zweifelsohne daran, daß sie ein religiöses Symbol ist.[1]) Ähnliches gilt von Wein und Kornähre in der christlichen Kirche; diese sind aber viel jüngeren Datums.

Die Perspektive ist bei den Naturvölkern sehr schlecht daran, ja sie wird bei manchen geradezu verpönt. Wilkinson schreibt hierüber in interessanter Weise: „Die Methode, Menschen und Tiere im Profil zu zeichnen, ist primitiv und charakteristisch für die Anfänge der Kunst: die ersten Versuche unzivilisierter Menschen beschränken sich auf diese Ansicht, und bis der Genius über der Kunst schwebt, ist dieser „Stil“ allmächtig. Er wird durch seine Einfachheit leicht verstanden; die Ungeübten erkennen den dargestellten Gegenstand, und um die Bilder zu verstehen, bedarf es keines Nachsinnens. Daher kommt es, daß wenn auch nur wenige Kombinationen unter solcher Einschränkung entstehen können, die wenigen vollständig klar sind; das Auge erkennt die Ähnlichkeit des einfachen Umrisses. Der heutige ungebildete Ackerbauer Ägyptens ist erstaunt, aber versteht sofort die Malereien der thebanischen Gräber, wenn man ihm aber europäische Bilder zeigt, kann er Menschen und Tiere nicht unterscheiden. Nichts kann ihn überreden, Verkürzung als richtig aufzufassen, diejenigen Teile wegzulassen, welche in Wirklichkeit unsichtbar sind. Desgleichen will er nichts von Licht und Schatten wissen, besonders am menschlichen Körper.“[2]) — Wenn Wilkinson behauptet, das Profil sei der Anfang, so irrt er sich freilich, aber zu seiner Zeit konnte ihm das Material, welches heute existiert, gar nicht bekannt sein. Ebenso bezweifle ich, daß ein ägyptischer Bauer Menschen und Tiere auf europäischen Bildern verwechselte. Brough-Smyth hat dasselbe von den Australnegern behauptet, aber so weit mir bekannt ist, widersprechen ihm alle übrigen Forscher. Daß der Bauer aber von Verkürzung nichts wissen will, ist nicht sonderbar. Ebensowenig ist es befremdend, daß er auf dem menschlichen Körper keine Schatten sehen will, denn die Chinesen sträuben sich noch heute dagegen und bezeichnen den Schatten als „Schmutzflecke“, obgleich sie vieles aus der europäischen Perspektive angenommen haben.

Ich habe schon anläßlich der Kinderzeichnungen darauf hingewiesen, daß die Perspektive erst beim landschaftlichen Hintergrund zur Entwicklung gelangen kann. Den Ägyptern ist sie nie gelungen, obgleich die Landschaft als Hinter-

[1]) Haddon, Evolution in Art. Abschnitt: The wanderings of the Lotus.

[2]) Wilkinson, Manners and Customs of the ancient Egyptians. 1st Series. Vol. III. p. 269.

grund bei ihnen oft eine bedeutende Rolle spielt. „Im besten Falle breitet sie ihre einzelnen Teile landkartenartig aus",[1]) welches eine vollständige Verwechslung von Aufriß und Grundriß bedeutet, wie man sie bei unsern Kindern findet.

Bei den Griechen scheint Perspektive erst bei Agatharchos von Samos, dem Bühnenmaler, aufzutreten, während der Schatten zuerst von Apollodoros von Athen gerühmt wird.[2]) Ich glaube, die älteste bekannte griechische schattierte Zeichnung ist die Totenklage (attische Lekythos), welche im Berliner Winckelmann-Programm 1895 von Winter veröffentlicht wurde.

Zwei hübsche Beispiele der Verwechslung von Auf- und Grundriß sind Fig. 133 und 134. Das erstere stellt einen vornehmen Ägypter beim Fischfang dar, das zweite einen Trupp Soldaten neben der befestigten Stadt, die sie verteidigen sollen. Um die Stadt sind zwei Gräben, über welche mit 2 und 3 bezeichnete Brücken gespannt sind. Außerordentliche Freude machte es mir, Analogien zu den merkwürdigen Kinderzeichnungen Fig. 66 und 67 zu finden. Fig. 135 ist ein Teich auf einer australischen Rindenzeichnung, der von Bäumen umgeben ist, welche alle mit der Wurzel am Rande des Teiches anstehen. Fig. 136 ist eine Darstellung des Teiches, in dem der Wassergott der Dakota-Indianer lebt. Der Weg zu und um denselben ist ebenfalls mit Bäumen eingesäumt. Fig. 137 mit Männern, welche Ziegel bereiten, stammt aus einer Grabkapelle zu Abd-el-Kurna. Aus dem mit Bäumen umgebenen Teich holen zwei Männer das nötige Wasser. Fig. 139 stellt die Ankunft eines Händlers in einem Cheyenne-Lager an. Die Anordnung der Wigwams entspricht der Anordnung der Bäume um den Teich. Das Original wurde im Jahre 1875 in Amerika für das Leipziger Museum für Völkerkunde erworben und wird hier zuerst veröffentlicht. Genau dieselbe Anordnung, nur im Kreise, haben die Wintercounts Battiste Good's wo die Zelte der zur Versammlung gekommenen Dakota-Stämme derartig dargestellt sind. Dasselbe fand ich auch in der Zeichnung eines Winnebago-Indianers, der die Schlachtenordnung des General Sully gegen die Sioux am Hard River wiedergibt. Da es nicht möglich war die Zeichnung zu reproduzieren, habe ich als Fig. 138 das Schema der Schlachtordnung skizziert. Allerdings steht die vordere Seite des Karrees nicht auf dem Kopfe wie die Bäume auf Fig. 137 oder die Schweizer auf Fig. 67. Haddon hat eine Zeichnung eines Port Moresby-Mannes veröffentlicht, eine Lagune von Bergen umrahmt darstellend, welche auf gleiche Weise gezeichnet ist.[3])

Wir sahen anläßlich der Kinder-Häuser, daß oft nicht nur zwei, sondern gelegentlich drei Seiten sichtbar waren, obwohl dies in natura eine Unmöglich-

[1]) Woermann, Geschichte der Kunst. p. 108.

[2]) Woermann, loc. cit. pag. 292.

[3]) A. C. Haddon, British New Guinea Native Drawings. Man, March 1904. Tafel C.

keit ist. Dasselbe sieht man in Fig. 140, welches ein Haus darstellt, das ein Torres Straits-Bewohner für Dr. Haddon zeichnete.

Derselbe Wunsch, zu zeigen, daß auch die andere Seite vorhanden ist, hat in der griechischen Kunst eine merkwürdige Form angenommen, welche zuerst von A. S. Murray, dem Leiter der archäologischen Abteilung des Britischen Museums, in ihrer wahren Natur erkannt worden ist.[1]) Ich meine die bekannte Eulendarstellung auf Fig. 141a, welche von einer panathenaischen Vase stammt. Daß dies nicht ein Spezifikum der damaligen Eule war, beweist die auf derselben Vase in gleicher Weise behandelte Sirene (141b). Zweifellos ist das Resultat ein symmetrischer Effekt. Aber es fragt sich sehr, ob Symmetrie hier nur nebenbei mitspielt, und ob der ursprüngliche Wunsch des Künstler nicht der war, soviel als möglich von beiden Seiten des Vogels zu zeigen. Die angeführten Beispiele bei unseren Kindern und den Naturvölkern würden diese Meinung bestätigen. Fig. 141c zeigt einen Athene-Kopf von einer rotfigurigen Amphore im Britischen Museum welche beide Seiten der Helmzier darstellt, obgleich in der Vorderansicht keine von beiden gesehen werden dürfte. Die Darstellungen Fig. 141d und 141e lassen sich ebenfalls nur durch dieses Argument erklären, ja Fig. 141f bringt den unzweifelhaften Beweis. An der Ecke einer rechteckigen Basis ist ein Greif en face, während auf jeder Seite ein Profilrelief seines Körpers ist. Man denke sich die beiden Ebenen des Winkels zusammengeschlagen und der Greif ist als Statue dargestellt, man breite die beiden Seiten der Basis jedoch flach aus, so ist das Resultat dasselbe wie in Fig. 141d und 141e. Ja Murray geht so weit, den Parthenon-Fries so zu erklären, und Overbeck ist seiner Meinung. Demnach müßte man sich vorstellen, man stünde an der Spitze der Panathenaischen Prozession und halbiere sie. Die Spitze ist in der Mitte des Frieses und jede Hälfte ist um eine Hälfte des Tempels gelegt, so daß sich das Ende der Prozession hinten in der Mitte wieder trifft.

Was endlich das Übereinandersetzen, um Perspektive anzudeuten, anbelangt, so kennt sie jedermann aus der chinesischen Kunst und unseren Malereien des Mittelalters. Aus der Urgeschichte gebe ich als Beispiel Fig. 143 einen von zwei Tieren gezogenen Wagen auf der Darsluber Urne. Ganz besonders typisch ist Fig. 142, welche den Transport einer ägyptischen Kolossalstatue darstellt. Die Handlung bewegt sich auf der Ebene 8. In Wirklichkeit müßten also die Ebenen 6 und 7 herunter, die Ebene 9 heraufgerückt werden. Einen Fortschritt bedeutet Fig. 144. Dr. Haddon zeigte mir eine Gruppe von Tänzern von einem Papua gezeichnet, welche entschieden hierher gehört. Die einzelnen Tänzer waren auch genau in Reihen angeordnet. – Ohne Anleitung kommen unsere Kinder natürlich nicht zur wahren Perspektive. Eine im Hintergrund

[1]) Murray, Perspective as applied in Early Greek Art.

divergierende, die sogenannte falsche Perspektive finden die meisten, einige kommen sogar bis zur Perspektive Fig. 145 links. Aber weiter geht ihre natürliche Kunst nicht. Was nun gar die Perspektive der Farbe anbelangt, so stehen unsere Kinder mit den Naturvölkern auf gleicher Stufe. Daß primitive Stämme, wie die Buschmänner, Perspektive gar nicht kennen, bezweifle ich. Büttner berichtet eine Szene, auf welcher Jäger Springböcke im Kreise zusammentreiben, die zweifellos perspektivisch angelegt ist. Im Laufe dieses Jahres werde ich im Internationalen Archiv für Ethnologie eine Arbeit über Buschmannzeichnungen veröffentlichen, in welcher sich die Abbildung einer Kuh von hinten finden wird. Ohne Perspektive ist dies gar nicht denkbar.

In seiner Deutschen Geschichte gibt Lamprecht die Entwicklung der bildlichen Darstellung in den folgenden Stufen an:

1. Symbolische Stufe.
2. Ornamentale Stufe.
3. Typische konventionelle Stufe.
4. Individualistische Stufe.
5. Subjektivistische Stufe.

Während in der ersten Stufe der Umriß das hauptsächlichste ist, spielt auf der fünften Stufe die Farbengebung die Hauptrolle. Der Rahmen der vorliegenden Arbeit erstreckt sich auf die Stufen 1 bis 3; das früher Gesagte deckt sich vollkommen mit den Ausführungen Lamprechts. Auf der ersten Stufe haben wir keine Farbe, auf der zweiten Stufe wird die Farbe als Ornament in den Umriß eingefüllt und auf der dritten Stufe wird zwar die Lokalfarbe angewandt, aber die Farben laufen noch nicht ineinander über und von Licht und Schatten ist noch gar keine Rede, während jetzt der Anfang zur räumlichen Anordnung, also die Linearperspektive, anfängt.

Ich bemühte mich in der Kulturgeschichte Europas die Analogie zu den Geschichtsillustrationen der Kinder zu finden und war hoch erfreut, beim Durchsehen der „Wiener Genesis“ die von mir bei dem Kinde aufgestellte Entwicklungsreihe bei Wickhoff in kulturhistorischer Beziehung, man möchte sagen wörtlich wiederzufinden. Auf Seite 6 von der Wiener Genesis,[1]) welche aus dem vierten Jahrhundert nach Christo stammt, sprechend sagt er: „Hier wird nicht ein entscheidender Moment gewählt, der die wichtigsten Personen des Textes zu einer gemeinsamen folgenreichen Handlung vereinigt, um sie uns in einem zweiten Bilde in anderer, nicht minder bedeutenden Situation zu zeigen, während in einem dritten und vierten wieder mit Überlegung ausgewählte

---

[1]) Wickhoff u. Härtel, Die Wiener Genesis. — Da der Verfasser vermutet, daß vielen Lesern dieses Werk nicht näher bekannt ist, hält er es für berechtigt, Wickhoff vollständig zu zitieren.

Szenen die Erzählung fortsetzen. Nicht einzelne Bilder ausgezeichneter, epochemachender Augenblicke treten zu einem Zyklus zusammen, um nach den Grundsätzen einer anderen Kunst durch ihrem Wesen nach verschiedenartige Gebilde mit der fortlaufenden Erzählung der alten Mythen zu wetteifern, sondern, wie der Text strömt, begleiten ihn, sanft gleitend und ununterbrochen, gleichwie die Uferlandschaften bei einer Wasserfahrt an dem Auge vorüberziehen, die jeweiligen Helden der Erzählung in kontinuierlich sich aneinanderreihenden Zuständen.

So erscheinen uns gleich auf dem ersten Blatte Adam und Eva zuerst, wie ihm das Weib den Apfel reicht, dann gebeugt von der Scham über die erkannte Sünde. Wir sehen, wie sie sich in dem Busche verstecken, und die aus den Wolken gereckte Hand deutet auf den Herrn, der Rechenschaft verlangt. Das alles in einer Landschaft, ohne irgendwie trennende Glieder, so daß die ersten Eltern innerhalb einer umrahmenden Linie nebeneinander dreimal auf demselben Grunde erscheinen, erst sich zugewendet beim Sündenfalle, dann dem Gebüsche zueilend und schließlich hockend zwischen den Zweigen, um sich vor Gott zu verbergen. Ebenso setzt sich die Erzählung auf der zweiten Seite fort. Adam und Eva schreiten vernichtet dem Tore des schönen Gartens zu; wir erblicken sie wieder außerhalb desselben, von einer tiefbedeutsamen Gestalt empfangen, welche die bittern Tage, die sie erwarten, symbolisiert, und dazwischen steht der verwehrende Cherub vor dem verhängnisvollen Tore. So übersehen wir mit einem Blicke die letzten Augenblicke, die sie noch im Paradiese zubringen, ihr neues Elend und die Unmöglichkeit der Rückkehr.

Von einer Auswahl des prägnanten Momentes, der nach der Meinung der Ästhetik des achtzehnten Jahrhunderts charakteristisch für die Erzählungsweise der bildenden Künste sein soll, ist überall nichts zu bemerken. Hier wandeln vor uns Gerechte und Sünder, zwei-, drei- und viermal, wenn es nötig, auf demselben Bilde erscheinend, unbekümmert um das Gesetz der Erfahrung, daß nur dasjenige zugleich gesehen werden könne, was zu gleicher Zeit vor sich geht, also unmöglich dieselbe Person im selben Augenblicke mehrmals in demselben Raume.

Diese Weise zu erzählen ist nicht auf die altchristliche Kunst beschränkt. Mit den ersten Werken christlicher Kunst teilen sie die letzten der heidnischen. Ich darf nur an die Sarkophage erinnern, um zu zeigen, wie gemeinsam diese Art zu erzählen dem ausgehenden Altertum war: Selene steigt von ihrem Wagen, um den geliebten Schläfer zu küssen, und gleich daneben hat sie den Wagen zur Abfahrt wieder bestiegen.[1])

Daß die Maler mythologischer Szenen zu jener Zeit nicht anders verfuhren als die Steinmetze der Sarkophage, beweisen des älteren Philostratus Beschreibungen von Gemälden aus dem dritten Jahrhundert. Weil nun auch

[1]) Matz-Duhn, Antike Bildwerke in Rom. II. p. 195. No. 2727.

bei ihm auf einem Bilde die Figur des handelnden Helden doppelt oder dreifach erscheint, wollte man bezweifeln, daß er bei seinen Beschreibungen wirkliche Gemälde vor sich gehabt habe, da man im theoretischen Dünkel die bloße Möglichkeit dieser Kompositionsart bestritt, ohne auf die zahlreichen ihre Häufigkeit beweisenden Momente zu achten. Darauf hat schon vor hundert Jahren Torkel-Baden mit einem Hinweis auf Michelangelo geantwortet. Er habe, sagt er, in der Galerie von Wien ein Bild gesehen, wie Jesus auf dem Ölberge betet, und darauf seine Figur noch einmal, wie er sich umwendet, die schlafenden Jünger zu schelten. Michelangelo hatte dieses Motiv für seinen Ölberg nicht erfunden, sondern er hat, was bei ihm selten ist, ein vorhandenes, typisch gewordenes, neu durchgebildet. Schon in dem ältesten Beispiele, das uns von der Bildung dieser Szene erhalten ist, im Evangeliarium zu Rossano,[1] aus dem sechsten Jahrhundert, finden wir auf dem Gipfel des Ölberges rechts den Herrn im Gebete hingestreckt und ihn nochmals, wie er sich erhoben hat, die links schlafenden Jünger zu ermahnen (siehe Fig. 146). Tausend Jahre hat sich also für diese eine Szene diese kontinuierende Darstellungsart erhalten und der größte Meister des hohen Stiles der italienischen Kunst weiß nichts Besseres an ihre Stelle zu setzen. Aber jener Ölberg ist nur ein bezeichnendes Beispiel. An den Deckenbildern der Sixtinischen Kapelle verfuhr Michelangelo nicht anders als der bescheidene Zeichner der Wiener Genesis, wenn er die durch den Himmel wallende Gestalt Gott Vaters zweimal im selben Bilde erscheinen ließ, herstürmend von Engeln getragen, und daneben nochmals weiterschwebend zu neuen Schöpfungstaten.

Eine Art der bildenden Künste zu erzählen also, die uns heute fremd geworden, finden wir zuerst auf römischen Skulpturen des zweiten Jahrhunderts. Von da übergegangen auf die christliche Kunst, erhält sie sich bis in das sechzehnte Jahrhundert, findet in Michelangelo noch einen begeisterten Adepten, wird von Raphael bei seiner Befreiung Petri noch angewendet, um sich dann bald zu verlieren und bisher nur vereinzelt wieder zu erscheinen.

Man möchte denken, sie sei zu dem Zwecke erfunden worden, Handschriften zu illustrieren, so geeignet ist sie wie keine andere Art, jeden Text zu begleiten und sich ihm anzuschmiegen; aber sie ist älter als alle illustrierten Codices. In den Handschriften ist sie später ausgeartet, dort langte sie schließlich bei monströsen Bildungen an. Die Miniaturen der deutschen Rechtsbücher im vierzehnten Jahrhundert geben, um den lebhaften Verkehr des Richters mit den Parteien zu schildern, wie er sich einmal sprechend nach rechts, dann nach links hin wendet, dem thronenden Manne zwei Paar Hände, die nach der einen und nach der anderen Seite hin gestikulieren.[2] Gelangt die kontinuierende Darstellungsart

[1] v. Gebhardt u. Harnack, Evang. Cod. graec. purp. Rossanensis.

[2] Lübben, Sachsenspiegel nach dem Oldenburger Codex pictoratus. Oldenburg 1879. p. 26.

in ihrem Prinzipe der Wiederholung zu diesen absonderlichen Figuren, die aber immerhin volkstümlich eindringlich wirken, so brachte sie ganz unabhängig davon ein Jahrhundert später den poesiereichsten Künstler Italiens, der jemals ein Buch verzierte, Sandro Boticelli, zu ähnlicher Entartung. Als er in seinen Zeichnungen zur Divina Comedia Dante zu schildern hatte, wie er im Monde die seligen Geister sieht, sie für Spiegelbilder hält, den Kopf umwendet, die Urbilder zu suchen, nicht sieht und nun den Kopf wieder schnell nach dem Monde zurückdreht, da setzte er, so unbekümmert um die Wirklichkeit wie jener Zeichner des Sachsenspiegels, dem Dichter zwei Köpfe auf, die schnelle Wendung anzudeuten.[1]) Durch fünfzehn Jahrhunderte dauerte diese fortlaufende Kompositionsweise. Den Hoch-Zeiten der Kunst des klassischen Altertums war sie fremd gewesen. Nur deshalb dürfen wir sie nicht die moderne Erzählungsweise der bildenden Kunst schlechtweg nennen, weil sie in den letzten drei Jahrhunderten wieder von einer älteren Art abgelöst wurde, die ausgezeichnete Szenen einzeln bringt oder aber, durch Rahmenwerk getrennt, nebeneinander stellt. Diese distinguierende Erzählungsweise war einstmals von der kontinuierenden, wenn nicht ganz verdrängt, doch für anderthalb Jahrtausende auf den zweiten Platz gewiesen worden.

Bei aller Mannigfaltigkeit der Darstellungsmittel hat die bildende Kunst nur drei Darstellungsweisen für die Erzählung: außer der kontinuierenden und der distinguierenden noch eine dritte, die älter ist als die beiden andern, mit der alle historische Kunst überhaupt beginnt. Wir wollen sie, weil sie, zwar ohne die handelnden Personen zu wiederholen, doch alles, was vor- und nachher geschieht und für die Handlung wichtig ist, vollständig zu bringen sucht, die komplettierende nennen. Ein Beispiel soll uns ihr Wesen verdeutlichen. Wir wählen es aus einer frühen Periode der griechischen Kunst. Klitias, der Maler der sogenannten François-Vase, will den Tod des Troilus, des jungen Sohnes des Priamus, schildern. Er war hinausgeritten vor die Stadt, die Rosse zu tummeln, seine Schwester begleitend, die Wasser schöpfen ging, weshalb uns der Maler zuerst den Brunnen vor Augen stellt mit Leuten, die daran beschäftigt sind. Davor springt Achilles mit erhobener Lanze auf den reitenden Knaben los und, daß der Anschlag gelingen wird, verbürgt die göttliche Gegenwart seiner Mutter Thetis, des Hermes und seiner Beschützerin Athena. Obschon der Mord noch nicht geschehen, reiht Klitias, ohne zu unterbrechen, alle seine Folgen an. Hier eilen Polixena und Antenor, um dem vor dem Tore sitzenden Priamus von dem Morde zu berichten, und schon schreiten aus dem Tor Hektor und Polites, die der König geschickt hat, den Mord zu rächen; auf der andern Seite aber tritt Apollo erzürnt herzu, weil an ihm heiliger Stelle

---

[1]) Lippmann, Zeichnungen von Sandro Boticelli zu Dante's Divina Comedia. Tafel III des Paradiso.

der Mord geschehen war. Alles, was auf den Tod des Troilus Bezug hat, soll vollständig gesehen werden. Alle zeitlich getrennten Folgen dieses Ereignisses sollten vollständig übersehen werden. Es wird uns noch dazu erst im Zustande der Vorbereitung gezeigt, um auch noch nach rückwärts die Handlung zu komplettieren.

Auch diese Erzählungsweise widerspricht wie die kontinuierende der Erfahrung, daß nur gleichzeitige Begebenheiten zugleich gesehen werden können; aber sie stellt größere Anforderungen an die Phantasie des Beschauers als jene. Sie war nicht von den Griechen erfunden worden, sondern beherrschte schon die alte ägyptische und orientalische Kunst. An ihr lernten sie die Griechen, wofür uns die Schildbeschreibung bei Homer ein schönes Beispiel ist. Auch seine Reliefs gehören dem komplettierenden Stile an, aber in seiner altertümlichen Gestalt, wo er noch nicht Mythen darstellen wollte.

Die distinguierende Erzählungsweise, die auch uns wieder die ausschließlich geläufige geworden ist, hat sich aus jener kompletierenden herausgebildet, wie das Drama aus dem Epos herauswuchs. Wir sehen also die knappe distinguierende Erzählungsweise auf beiden Seiten von breiteren Arten der Erzählung begrenzt, nur daß jede von ihnen andere Mittel des Ausdrucks wählt.

Es ist leicht einzusehen, wie jenes Vielerlei der Handlung, das uns die komplettierende Erzählungsweise in einem Rahmen bringt, bei weiterer Ausbildung der Kunst in einzelne Szenen auseinander fällt, von denen nur die ausgezeichneten Momente weiter zur Darstellung kommen; aber es wird schwierig sein, die Gründe aufzufinden, die jene dramatischen Einzelszenen wieder zusammendrängte zu einem Gebilde, in dem der Held, hin und wieder gewendet, gleichsam in einem und demselben Augenblicke die ganze Tragödie vor uns aufführt."

So weit Wickhoff. Die Bedeutung dieser Stelle ist genügende Entschuldigung für die Abschrift eines so langen Abschnittes.

Was Wickhoff „distinguierend" nennt, beschrieb ich als „erzählend". Was er „komplettierend" betitelt, hieß bei mir „fragmentarisch". Dazwischen liegen die „kontinuierenden" Bilder. Gibt es diese auch bei Kindern? Gewiß. Aber nicht aus Unachtsamkeit erwähnte ich sie noch nicht, sondern weil mir diese Unterscheidung erst nachdem ich Wickhoff gelesen zum Bewußtsein kam. Und ich hielt es für angebracht, diese „kontinuierenden" Bilder dem Leser auch erst nach dem Zitat aus Wickhoff vorzuführen, da dieses weit mehr Klarheit in die Sachlage bringt, als ich es je zu tun hoffen könnte. Fig. 147 zeigt derartig „kontinuierende" Bilder. Allerdings nicht in solcher klarer und formvollendeter Darstellung wie bei den erwachsenen Malern, von denen Wickhoff spricht, aber das Wesen des Kontinuierlichen ist zweifelsohne vorhanden.

Diese kontinuierenden Bilder spielen im Mittelalter und auch im Altertum eine so große Rolle, daß es nicht unangebracht ist, noch einige Beispiele von denselben zu geben. Zunächst Fig. 148, welche die Krönung König Heinrich IV.

von England in der Westminsterabtei darstellt. Alle Szenen der Zeremonie sind nicht dargestellt, sondern nur fünf derselben wie folgt. Im Vordergrunde rechts zieht der Festzug in die Abtei. Der noch nicht gekrönte König trägt die mit Hermelin besetzte Königsmütze. Im hinteren Teil der Abtei sitzt der König auf einem Podium und der neben ihm stehende Erzbischof von Canterbury fragt die Anwesenden, ob sie gewillt sind, Heinrich als ihren rechtmäßigen König anzuerkennen. Im Vordergrunde links wird dem König die Krone aufgesetzt. Im Hintergrunde sieht man den Krönungszug, wie er sich durch eine Straße zum Palaste zurückbegibt. Der König ist auf dem bunten Original durch eine goldene Krone kenntlich, welche auf der Reproduktion wie ein schwarzer Ring aussieht. Fünftens erblickt man im Hintergrund ein Haus, dessen eine Wand entfernt ist um das Innere zu schauen. Dort sitzt der König beim Krönungsmahl und „The King's Champion" ist in die Festhalle hineingeritten und wirft eben seinen Handschuh auf den Boden, denjenigen zum Zweikampf herausfordernd, der den König nicht anerkenne. — König Eduard VII. wurde auf genau dieselbe Weise gekrönt, nur fiel zum erstenmal die fünfte Szene unseres Bildes fort und stimmt dies Bild mit der Krönung eines Königs, wie im Pontificale Romanum vorgeschrieben, vollständig überein.

In Fig. 149 ist eine Schlacht Ashur-bani-pal's gegen die Elamiten in derselben Weise dargestellt. Die Elamiten machen einen Aufstand; Urtaku, ein Elamitenfürst, fleht in der Verzweiflung einen assyrischen Soldaten an, ihn zu köpfen; Tamritu, seinen verwundeten Vater Te-ummam mit seinem Bogen und Pfeil verteitigend; Assyrer schneiden den Kopf Te-ummams ab; Assyrer nehmen den Kopf Te-ummams nach Assyrien.

Nach Wilkinson ist die Geschichte Ramses III. zu Medeenet Haboo ebenfalls auf diese Art dargestellt. Prof. Hilbrecht sagte mir, daß er in Nippur die Erzählung in Bildern nicht nur in streng voneinander geschiedenen Szenen gefunden habe, sondern ebenfalls mehrere Ereignisse auf einem Hintergrund, auch mit Wiederholung einzelner Personen und Gegenstände.

Ein hübsches Beispiel der kompletierenden Art ist Fig. 150, von einem Kästchen aus Knochen aus der Zeit König Älfreds. Hier ist dargestellt, wie Wieland der Tochter des Königs Nitthad einen Becher überreicht, der aus dem Schädel eines ihrer Brüder angefertigt ist. Der Körper des Bruders liegt unten. Rechts fängt Wielands junger Bruder Ägil Vögel, um das Federkleid zur Flucht daraus zu bereiten.

Auch die Völkerkunde bereichert uns mit Parallelen. Am deutlichsten finden wir dieselben bei den Chinesen.[1]) Anfangs nur lose, unabhängige Einzelstücke. Während der Han-Dynastien (206 v. Chr. bis 221 n. Chr.) finden wir die ersten Erzählungsbilder. Als Beispiel dienen uns die acht Relieftafeln von Hiao-t'ang-schau.

[1]) Woermann, Geschichte der Kunst. Abschnitt über China.

„Die großen, figurenreichen Darstellungen aus der chinesischen Geschichte und Sage sind in verschiedenen, locker gereihten Plänen übereinander angeordnet. Vor dem Hintergrunde von Bergen, von Brücken und Gebäuden .... bringen sie lange Züge oder auch Handgemenge von Kriegern zu Fuß, zu Roß und auf zweirädrigen Wagen zur Anschauung; dazwischen Kamele und Elefanten; aber auch friedliche und häusliche Vorgänge." Stimmungsbilder finden wir erst in der Malerei der T'ang-Dynastie (618–907). „Wohl zum ersten Male, so lange die Erde kreiste, wurde die Landschaftsmalerei jetzt zum Spiegelbilde empfindungsvoller menschlicher Stimmungen." Aber dies bezieht sich eben nur auf Landschaftsmalerei. Als die Porzellanindustrie sich entwickelte, als größerer Porzellanfarbenreichtum auftrat, finden wir Erzählungsbilder auch auf Vasen und Tellern. Dies war während der Ming-Dynastie (1368–1644). „Jetzt bemächtigte sie sich in größerem Umfange als bisher der menschlichen Gestalt und der Landschaft. Sie erzählte Geschichten und wetteiferte mit der Dichtkunst." Die Blüte der chinesischen Malerei fiel in die Entwicklungsperiode des Erzählungsbildes. Die Zeit des wahren Stimmungsbildes hat sie nie erreicht. Auf die Ming-Dynastie folgte die heute noch regierende Tsing-Dynastie. Unter ihrer Herrschaft ist die Fähigkeit künstlerisch zu empfinden und erfinden verloren gegangen. Heute interessiert nur noch die Technik.

Die Fig. 151 stellt den Dugongfang in den Torres Straits in zwei Szenen dar.[1]) Auf der ersten (rechts) steht ein Mann auf dem Neet (ein zum Dugongfang erbautes Gerüst) und wartet auf den Dugong, der herbeischwimmt. Auf dem zweiten Bilde hat er den Speer geschleudert und springt ins Wasser, um von den Windungen des sich aufrollenden Taues nicht erfaßt zu werden. Ein zweiter Mann schlingt ein Tau um den Schwanz des Dugong. Wie realistisch dies Bild ist, beweist Fig. 152, welches die Reproduktion einer Photographie ist, welche Dr. Haddon von einem Neet machte.

Während die Felsenzeichnungen der Australneger unzusammenhängend sind, findet man auf ihren Rindenzeichnungen Szenen aus dem täglichen Leben dargestellt.[2]) Auch die Eskimos stellen ganze Szenen dar, aber ohne Hintergrund. Ihre Szenen sind absolut auf der Stufe meines Schemas Fig. 47. Die Rothäute östlich der Gebirge verstehen es besonders bei Landkarten jedem dargestellten Gegenstand seinen richtigen Ort anzuweisen.

Es ist sicher, daß anfänglich bei allen Völkern die Zeichnung eine Sprache war. Wickham schreibt: „Es gibt keine Poesie ins Blaue hinein, der nicht lebendige Vorgänge entsprächen, die sich vor dem innern Gesichte des Dichters und des naiven Hörers abspielten." Ebensowenig gibt es ein Zeichnen ins Blaue hinein. Die klarste Erklärung des Anfangs des Zeichnens hat wohl

---

[1]) Haddon, Head hunters, black, white and brown. p. 153.
[2]) Andree, Ethnographische Parallelen und Vergleiche.

v. d. Steinen gegeben. Er schreibt:[1]) „Die einfachste Zeichnung, die wir wohl beobachten können, ist wohl diejenige, die unmittelbar an eine erklärende Gebärde anknüpft. Wie der Eingeborene zur Veranschaulichung für den Gehörsinn geschickt die charakteristischen Stimmtöne eines Tieres wiedergibt, und bei irgendwie belebter Erzählung dies zu tun immer versucht ist, so ahmt er das Tier auch für den Gesichtssinn in Haltung, Gang, Bewegungen nach, und malt zum besseren Verständnis irgendwelche absonderliche Körperteile wie Ohren, Schnauze, Hörner in die freie Luft oder indem er seine eigenen Körperteile mit der Hand entsprechend umschreibt. Die zeichnende Gebärde geht dem Nachahmen der Tierstimme auf das Genaueste parallel. Sobald aber dies Verfahren nicht ausreicht, zeichnet man auf die Erde oder in den Sand —...... Es genügt, wenn man aus dem Verhalten der Indianer zu schließen berechtigt ist, daß sich die zeichnende Gebärde auf einer Stufe, wo sie noch eine nicht unwesentliche Ergänzung der Sprache bildet, mit Leichtigkeit zu wirklichem Zeichnen verstärkt. Wir sehen, und das ist das Wichtige, daß hier bei den Naturvölkern das Zeichnen, wie die Gebärde, gebraucht wird, um eine Mitteilung zu machen und nicht um zierliche Formen wiederzugeben, und ich glaube nach dem persönlichen Eindruck, den ich von der Unmittelbarkeit des erklärenden Zeichnens gewonnen habe, daß es älter ist, als das ornamental künstlerische..... So sage ich, das mitteilende Zeichnen ist das ältere."

So kommt es denn, daß die alten und die heutigen Naturvölker, ebenso wie unsere Kinder jeden Teil des Bildes für sich allein auffaßten. Jede Einzelheit wurde zugefügt, sobald sie nötig war, und so entstand das Bild.

So findet man immer wieder, daß wie bei unseren Kindern zuerst der Mensch gezeichnet wird und nachher erst die Kleidung, mit dem Erfolg der besprochenen Durchsichtigkeit. Fig. 153 stellt eine ägyptische Musikantin dar und Fig. 154 ist von einer Steinplatte in Tennessee kopiert. Die Figuren 155 bis 157 zeigen, daß Brasilianer, Comanchen und unsere Vorfahren dieselben Reiterbilder produzieren wie unsere Kinder. Auch das Innere der Häuser wird sichtbar dargestellt. Fig. 158 links zeigt Mide in seinem Wigwam, Fig. 158 rechts ein Medizin-Tipi mit einem Bisonkopf im Innern. Fig. 159 zeigt zwei Eskimo-Winterwohnungen. In der unteren sitzt ein Mann auf der an der Mauer entlang laufenden Bank und spielt eine Trommel während drei Leute dazu tanzen. Desgleichen sitzt in dem oberen Bilde ein Mann auf der erwähnten Bank.

Auch die Naturvölker zeichnen das ihnen als am wichtigsten erscheinende. „Bei keinem der 5 Bakairiporträts ist der Mund gezeichnet, bei keinem fehlt die Nase, die der Bakairi durchbohrt. Dagegen kann es dem Bororó, der die Unterlippe durchbohrt, nicht geschehen, daß er den Mund ausläßt, während er die Nase zweimal vergessen hat..... Kinder denen das Rauchen an sich merk-

[1]) v. d. Steinen, loc. cit. p. 243 ff.

würdig erscheint, würden der Pfeife einen kräftigen Qualm entsteigen lassen, den Indianer aber interessiert nur das Gerät." [1]) – Eben deshalb charakterisierten die Kulisehu-Stämme bei den Porträts von Karl v. d. Steinen und seinen Begleitern die Männlichkeit derselben durch das was für sie das „Hauptattribut des Mannes" war, obgleich die Europäer angekleidet waren. Dieselbe Erscheinung findet man auf den obszönen Tanzszenen der Australier und den Skulpturen der Neger und Südsee-Insulaner. Was fehlt, was da ist, es hängt eben vom Interesse ab.

Der Wunsch, das Aussehen so zu machen, wie es natürlich erscheint, veranlaßte auch das merkwürdige fünfte Bein der geflügelten Menschenlöwen am Palasttore des Assur-Nasir-Pal. Fig. 160 stellt einen derselben dar. Die Ansicht des Bildhauers war, daß man, durch das Tor gehend, die beiden Vorderbeine des wachhabenden Tieres sehen müsse. Da diese sich aber in der Profilansicht deckten, sah das Geschöpf von der Seite aus, als ob das Tier nur drei Beine habe, und wurde dadurch der Künstler veranlaßt ein weiteres Bein (das mittelste) nachträglich zuzufügen. Daß das Tier fünf Beine haben sollte, ist ausgeschlossen.

In einem modernen Bilde verlangt man drei Momente: eine einheitliche Handlung, einen einzigen Gesichtspunkt und Einheit der Zeit. Die Verhältnisse und Harmonien der einzelnen Teile untereinander werden durch die Perspektive geregelt.

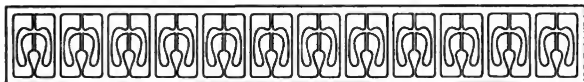
Unsere Malerei ist aber nicht das einzige Endziel, an das die bildliche Darstellung gelangt. Sie kann auch zum Ornament führen. In diesem Falle ist sie natürlich neuen Gesetzen unterworfen. „Bei beständiger Wiederholung vereinfachen sich die Abbilder von Gegenständen der umgebenden Außenwelt und behaupteten sich die technisch bequem herzustellenden, auf einfache Hauptgrundlinien reduzierten Bilder gegenüber den komplizierten und diese arteten wieder in Wucherungen aus. Der geometrische Stil als solcher entsteht dagegen erst durch das Hinzutreten eines neuen Moments, des Gefallens an Rhythmus und Symmetrie".[2]) Ein weiteres Ziel, nach dem sie streben kann, ist die Schrift. Überhaupt wird ihre Entwicklung verschieden sein, je nachdem sie von Kunst, Aufzeichnung (Schrift), Reichtum oder Religion veranlaßt wird.

Auf derartige Fragen einzugehen ist aber in der vorliegenden Arbeit nicht möglich. Hier muß es genügen, den Beweis geliefert zu haben, daß die Entwicklung der bildlichen Darstellung bei unseren Kindern in der Kunst und Kulturgeschichte reichliche Analogien findet.

---

[1]) v. d. Steinen, loc. cit. p. 253.

[2]) Hoernes, Urgeschichte der bildenden Kunst. p. 332.



VII.

Zeichnungen von Eskimo-Kindern.

Im vorigen Abschnitt zog ich zum Vergleich bildliche Darstellungen von Erwachsenen aus der Urgeschichte, Kulturgeschichte und Ethnographie heran. Interessant wäre es gewesen, Zeichnungen von Kindern der Naturvölker und außereuropäischen Kulturvölker zu besprechen. Es fehlt aber am nötigen Material. Es gibt zwar Sammlungen von japanischen Kindern und Indianer-Kindern, und Professor Hilbrecht fand in Nippur Zeichnungen der Schüler in größerer Zahl. Leider sind mir alle diese Sammlungen bisher nicht zugänglich gewesen. Ich möchte es aber nicht unterlassen, einen kurzen Abriß von Louise Maitlands Studie über Zeichnungen der Eskimo-Kinder zu geben, besonders da diese Abhandlung in Europa kaum bekannt ist und ihre Verbreitung durch äußere Umstände vorläufig nicht mehr möglich ist. Der betreffende Aufsatz erschien 1899 in einer amerikanischen pädagogischen Zeitschrift, welche seitdem eingegangen ist.[1]) Unglücklicherweise sind weitere Exemplare der betreffenden Nummer nicht mehr zu beschaffen. Die Verfasserin der Abhandlung schreibt:

„Nachdem ich zwei Jahre lang erfolglose Bemühungen machte, gelang es mir endlich durch die Liebenswürdigkeit eines Mitglieds einer Alaska-Expedition der Stanford-Universität 65 Zeichnungen von Eskimo-Kindern zu erhalten. Sie stammten sämtlich von Knaben und Mädchen unter 14 Jahren; einige waren ein paar Monate lang in einer Regierungsschule gewesen, aber keines konnte Englisch lesen oder schreiben. Man ließ die Kinder zeichnen, wozu sie gerade Lust hatten. Die Bilder sind alle mit Bleistift auf Papier gezeichnet.

Wenn man diese Zeichnungen mit denjenigen vergleicht, welche das Bureau of Ethnologie veröffentlicht hat,[2]) so fällt es gleich auf, daß sie viel lebendiger sind. Liegt dies nur daran, daß mit Bleistift auf Papier leichter zu zeichnen

---

[1]) Louise Maitland, Notes on Eskimo drawings, The North Western Monthley. June 1899. p. 443.

[2]) Vergl. Hoffmann, The Graphic Art of the Eskimos.

ist, als in einen Knochen zu ritzen, oder teilweise daran, daß auch Eskimo-Kinder noch nicht konventionelle Formen zeichnen? Diese Frage läßt sich bei der kleinen Zahl der Zeichnungen nicht beantworten und müßte man auch eine größere Zahl von Bleistiftzeichnungen erwachsener Eskimos haben."

Es folgt nun nachstehende Analyse der Zeichnungen:

Was wurde dargestellt?

Geschichten und aufeinanderfolgende Ereignisse	76 %
Darstellung einzelner Gegenstände	23 %
Darstellung nicht zu entziffern	1 %

Darstellungsweise der Geschichten.

Fragmentbilder	21 %
Erzählungsbilder	77 %
Stimmungsbilder	2 %

Perspektive.

Mögliche Perspektive	63 %
Unmögliche Perspektive	37 %

Stellung des Menschen.

Vorderansicht	30 %
Übergangsstadien	17 %
Profilansicht	53 %

Technik.

Nur Umriß	9 %
Umriß ausgefüllt	48 %
Beide Methoden auf einem Bilde	43 %

Bewegung.

Durch Stellung dargestellt	85 %
Nicht dargestellt	15 %

Rhythmische Wiederholung von Gegenständen 15 %

Häufigkeit einzelner Beschäftigungen.

Jagen und Fischen	29 mal
Sommerarbeit, Fische trocknen	5 „

Winterarbeit, Kochen	5 mal
Tanzen	2 „
Ballspielen	2 „
Hundetreiben	1 „

Häufigkeit der Details.

Menschen	48 „
Tiere	47 „
Werkzeuge und Geräte	38 „
Boote, Schiffe, Schlitten	26 „
Meer	18 „
Kleidung mit Sorgfalt	15 „
Rauch	13 „
Häuser, Hütten, Zelte	12 „
Land oder Eis	12 „
Unbekannte Gegenstände	4 „
Sonne	1 „
Pflanzen	0 „

In der Betrachtung dieser Statistik sagt Louise Maitland:

„Alles in diesen Zeichnungen ist voller Bewegung, dreiviertel derselben stellen Erzählungen oder Ereignisse des täglichen Lebens dar..... Wenn man die Details der Bilder näher in Augenschein nimmt, so findet man, daß auch die kleinen Eskimos ihre Szenen so einfach als möglich darstellen. Vergleicht man diese Zeichnungen mit denjenigen zivilisierter Kinder, so wird man schließen müssen, daß die Art der Darstellung bei beiden dieselbe ist. Die Lebewesen sind alle dabei, etwas zu tun und die übrigen Gegenstände werden gebraucht, um dieses „etwas" zu tun..... Land, Meer oder Eis werden durch eine Linie angedeutet; auf dieser stehen die Füße der Landtiere und über ihr erscheinen Rücken, Kopf oder Schwanz der merkwürdigen arktischen Meeresbewohner. Es ist eigentümlich, daß der Rücken des im Wasser schwimmenden Walfisches oder Walrosses oft im Profil gezeichnet wird, während eine Insel oder eine Eisplatte niemals so dargestellt wird. Sie sind landkartenartig ins Meer hineingezeichnet..... In einigen Fällen sind bereits die konventionellen Zeichen der erwachsenen Eskimo angewandt, aber alle Bilder zeigen eine sehr hochentwickelte Beobachtungsgabe. Ohne diese könnten die Zeichnungen gar nicht so charakteristisch ausfallen..... Auch bei Eskimo-Kindern findet man, daß Figuren derartig übereinander gezeichnet sind, daß die obere durchsichtig erscheint..... Die in Kalifornien beobachteten Übergänge von der Vorderansicht zum Profil sind ebenfalls deutlich zu erkennen..... Da die Zeichner keine Farben zur Verfügung hatten, sind die Zeichnungen alle schwarz, aber da

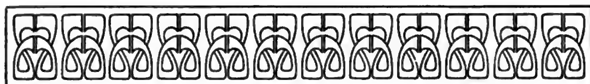
erwachsene Eskimo häufig ihre Schnitzereien bunt ausmalen, nehmen wir an, ihre Kinder hätten, falls möglich, auch Farbe angewandt. Wie es war, mußten sie sich begnügen die Umrisse mit Bleistiftkritzeln auszufüllen.

Im günstigsten Fall entstanden dadurch Silhouetten..... In aller Kürze zusammengefaßt ergibt sich etwa das Folgende: Die Erzählung von Ereignissen ist häufiger als das einfache Darstellen von Gegenständen. Diese Ereignisse gehören meistens dem täglichen Leben an und beweisen, daß das Zeichnen als Sprache benutzt wurde. Obgleich künstlerische Darstellung nicht das Objekt der Zeichner war, so zeigen sie doch eine bedeutende Beobachtungsgabe und zeichnerisches Können. Am häufigsten wurden Menschen und Tiere gezeichnet. Die Bilder gehörten fast alle den Perioden der Fragmentbilder und der Erzählungsbilder an. Perspektive ist noch nicht richtig erfaßt, jedoch deutlich genug angedeutet, um sie erkennen zu können."

Dieser sehr gedrängte Abriß genügt vollkommen, um zu zeigen, daß sich unsere Kinder bis zu zehn Jahren wenig anders entwickeln als Eskimo-Kinder (dies bezieht sich selbstverständlich auf das Zeichnen). Etwaige Unterschiede durch andere Umgebung und Sitten scheinen einem Vergleich bis zu diesem Alter nicht hindernd im Wege zu stehen. Vierzehnjährige Eskimos sind bereits der graphischen Darstellungsweise ihrer Eltern sehr nahe, und man wird annehmen, daß sie dereinst auch nur noch konventionell zeichnen werden. Unsere Kinder schwingen sich aber, begünstigt durch ihr Milieu vom zehnten Jahre an höher, oder aber sie hören zu zeichnen auf. Fig. 161 bis 163 zeigen einige dieser Eskimo-Kinderzeichnungen.

Es wird wahrscheinlich niemals gelingen, die Stufen der Entwicklung unserer Kinder genau in den Stufen der Rassenentwicklung wiederzufinden. Jedenfalls aber neigt der menschliche Geist überall und auf allen Kulturstufen nach derselben Richtung hin.





VIII.

Pädagogische Konsequenzen.

Die vorausgegangenen Untersuchungen zeigen deutlich, daß der Zeichenunterricht, wie er heute gehandhabt wird, mit der Entwicklung des Kindes keineswegs übereinstimmt.

Wenn für das Kind Zeichnen Beschreibung und nicht Darstellung bedeutet, so will es mit dem Bleistift etwas von dem Gegenstand erzählen. Es wird den Gegenstand nicht seines Umrisses und seiner Form wegen anschauen, sondern um ihn zu beschreiben. Interessiert ihn der Gegenstand nicht, so wird ihm nichts daran liegen, ihn zu beschreiben; Würfel und Kegel, Vorlagen und stereotype Landschaften werden das rechte Interesse wahrscheinlich nicht wachrufen. Selbst wenn das Objekt interessant ist, wird die Bleistiftbeschreibung roh und fehlerhaft sein, da die unwichtigsten Details hineintreten. Die Schönheit der Form wird verloren sein. Erlaubt man nun dem Kinde das Zeichnen in der ihm natürlichen Weise, so kann man mit Hilfe derselben des Kindes Beobachtung und ästhetisches Gefühl viel fördern. Durch das Zeichnen könnte man zudem oft weit mehr als durch Schreiben und Sprechen von dem wirklichen Inhalt des Kinderkopfes erfahren.

Der Grundfehler liegt eben darin, daß man das Zeichnen nur als Kunstunterricht betrachtet und vergißt, daß es auch eine Sprache ist, wenigstens auf der Elementarstufe. Ebenso wie die „Kunst" sich aus der Sprache entwickelte, müßte man dem künstlerischen Zeichenunterricht durch ein „sprachliches" Zeichnen die Wege ebnen. „Der begabte Schüler sollte, wie er in der wohlgesetzten Muttersprache seine Gedanken ausdrückt, seine bildlichen Phantasien und Eindrücke wiedergeben lernen; das Zeichnen sollte ihm zur mühelosen Formenschrift werden."[1]) Ich besitze von einer ganzen Anzahl Schüler spontane Zeichnungen, welche ihre Gedanken ausdrücken und doch oft ein entschieden künstlerisches Gepräge zeigen. Trotzdem haben viele dieser Kinder im Zeichnen die Zensur 4

[1]) Hirth, Ideen über Zeichenunterricht. p. 4.

Es beweist dies nicht, daß eine Scheidung, sondern vielmehr ein Verschmelzungsprozeß zwischen den Gesichtspunkten des Zeichenunterrichts und dem „malenden" Zeichnen als Ausdrucksmittel notwendig ist. Bereits in den siebziger Jahren des 19. Jahrhunderts sprach dies der berühmte Völkerpsychologe Herbert Spencer in seinem Werke über die Erziehung aus. Bei seinem vor kurzem erfolgten Tode wurde ihm die höchste Ehrung zuteil, welche die englische Nation ihm geben konnte, indem er in der Westminsterabtei unter den „Großen" des Landes beigesetzt wurde. Wäre es nicht höchste Zeit, daß die pädagogische Welt ihn ehrte, indem sie seine folgenden Worte in Taten umsetzte? Indem er sich günstig über mehrere damals moderne Bewegungen ausspricht, schreibt er:[1])

„Die sich immer mehr verbreitende Erkenntnis, daß das Zeichnen ein Element der Erziehung sei, ist eines der vielen Zeichen der rationell modernen Ansichten über geistige Erziehung, welche heutzutage um sich greift. Es freut uns auch hier bemerken zu können, daß die Lehrer endlich den Kurs annehmen, den die Natur ihnen beständig vor Augen führt. Ein jeder kennt die spontanen Versuche, welche Kinder machen um Männer, Häuser, Bäume und Tiere aus ihrer Umgebung darzustellen; sei es auf der Schiefertafel oder mit einem Bleistift auf einem erbettelten Papier. Man macht ihnen die größte Freude, wenn man mit ihnen ein Bilderbuch durchgeht und wie in anderen Sachen, zeigt sich auch hier eine starke Nachahmungstendenz, indem sie bald versuchen, selbst Bilder zu malen. Diese Versuche, Sachen, welche ihnen in die Augen fallen, zu zeichnen, ist eine instinktive Übung der Perzeptionen, — ein Mittel, durch das ihnen größere Genauigkeit und Vollständigkeit der Beobachtung zugeführt wird. Dadurch, daß die Kinder uns in ihren Entdeckungen der wahrnehmbaren Eigenschaften der Dinge und durch ihre Zeichenversuche gerade das mitteilen, dessen sie bedürfen, geben sie uns äußerst nützliche Winke.

Hätten sich die Lehrer von den Winken der Natur leiten lassen, nicht nur dadurch, daß sie das Zeichnen zu einem Teil der Erziehung machten, sondern auch in der Wahl der richtigen Methode, so hätten sie besser getan. Was ist es, daß das Kind zuerst darzustellen sucht? Dinge, die groß sind, Dinge, die durch ihre Farbe ansprechen, Dinge, welche angenehme Gedanken-Assoziationen hervorrufen; menschliche Wesen, von denen es so viele Regungen empfangen hat; Kühe und Hunde, welche durch so vieles das Kind interessieren; Häuser, die zu jeder Stunde sichtbar sind und durch ihre Größe und ihre einzelnen Teile hervorstechen. Und welcher Teil bei der Darstellung gibt denn das meiste Vergnügen? Das Bunt-Ausmalen ... Die außerordentliche Ungenauigkeit, welche gemäß den Gesetzen der Entwicklung sich in den ersten Versuchen zeigt, ist nichts weniger, als ein Grund, sie zu mißachten. Ganz gleich wie grotesk die hervorgebrachten Formen sind, ganz gleich wie verschmiert und grell die Farben.

---

[1]) Herbert Spencer, Education. p. 79.

Es handelt sich nicht darum, ob das Kind gute Zeichnungen hervorbringt; die Frage ist, ob es seine geistigen Fähigkeiten entwickelt. Das Kind muß zuerst seine Finger regieren lernen. Es muß annähernde Ideen von Ähnlichkeit sich aneignen und das spontane Zeichnen ist das beste Mittel zum Zweck, eben weil es spontan und interessant ist. Während der ersten Kindheit sind Zeichenstunden als solche unmöglich. Sollen wir aus diesem Grunde diese Versuche der Selbst-erziehung zurückhalten oder es vernachlässigen, ihnen Unterstützung zu geben? Oder sollen wir sie befürworten und fördern, indem wir sie als Normalübungen der Anschauung und als Übungen der Handfertigkeit freudig begrüßen? Wenn wir die Übung spontaner Darstellungen fördern helfen, ganz gleich wie roh dieselben seien, so muß es geschehen, daß wenn das Alter für Zeichenstunden im wahren Sinne des Wortes kommt, eine technische Fähigkeit des Geistes und der Hand schon existiert, welche eine notwendige Grundlage bildet. Man wird Zeit gewonnen haben. Man wird sowohl Lehrer als Schüler viel Ärgernis ersparen ... Die Fortschritte der spontanen Zeichnungen sollten durch die ganze Erziehung gefördert werden, so daß durch freiwillige Übungen die Hand einigermaßen stetig geworden ist. Wenn das Kind annähernde Begriffe von Proportion hat, dann ist die Zeit gekommen, zu der es eine Ahnung haben wird, daß der dargestellte Körper drei Dimensionen hat. Wenn einige Versuche, welche der chinesischen Malerei ähneln, Perspektive im wahren Sinne des Wortes darzustellen, in Angriff genommen worden sind, so wird das Kind eine ziemlich genaue Idee haben, was eigentlich darzustellen ist und es wird den Wunsch haben, dieses zu tun. Jetzt ist der Punkt gekommen, wo man dem Kind eine wissenschaftliche Stunde über Perspektive halten kann."

Genau dasselbe bedeuten die Worte Spaniers: „Die Tendenz ist allgemein, die Wissenschaft vor die Kunst zu setzen, mit wissenschaftlichen Raisonnements an künstlerische Schöpfungen heranzutreten. Aber die Kinder sollte man in ihren ‚Linear- und Idealmethoden' unterstützen." [1]) Ein jeder, der wie der Schreiber aus jahrelanger Beobachtung der Erziehung und der Sitten Deutschland und das Ausland kennt, muß zugestehen, daß Rein den Kernpunkt getroffen hat, wenn er sagt: „Wir Deutsche haben die Kunst der Wissenschaft geopfert. Das beginnt sogleich mit dem ersten Schuljahre, wo wir in Lesen und Schreiben dem Schrifttum und dem Büchertum reichliche Hekatomben darbringen. Wir haben seit Jahrzehnten die Augen unseres Volkes auf Buchstaben eingestellt, aber nicht auf die Werke der Natur und der Kunst. Die Buchgelehrsamkeit hat uns zwar den stolzen Namen des Landes der Denker eingebracht, aber wieviel dabei an gesundem, offenen Sinn für Natur und Kunst verloren gegangen ist, darüber beginnen wir erst heute zu klagen. [2]) Es ist damit noch

[1]) Spanier, Künstlerischer Bilderschmuck. p. 26.

[2]) Rein, Bildende Kunst und Schule. p. 15.

lange nicht gesagt, daß alle andern Völker besser unterrichten, besser das Zeichnen lehren. Auch bei den andern Nationen findet man schwere Vergehen in dieser Richtung. Aber Tatsache ist es, daß man der deutschen Erziehung im Auslande vorwirft, daß sie das Wissen dem Können zu weit voranstellt.

Man sollte daher Kinder jeden Alters dazu anhalten zu zeichnen. Ob die Zeichnungen zuerst schön sind oder nicht, darauf kommt es gar nicht an. Die Hauptsache ist, daß das Kind gern und vor allem viel zeichnet. „Es kommt nur darauf an, daß die von der Natur gegebene Fähigkeit infolge mangels an Angewöhnung nicht erst einschläft. Wenn wir die Entwicklung des Kindes beobachten, finden wir beständig, daß die natürliche Begabung von irgend einem Punkt an, unterdrückt wird, vor allem durch die schlechte Angewohnheit falscher Scham, durch die Untergrabung der Unbefangenheit, die Entwöhnung vom Beobachten, die Zerstörung des persönlichen Mutes. Kleine Kinder pflegen mit hellem, sicheren Ansatz zu singen; was wird in der Schule daraus? Kleine Kinder erzählen und plaudern ganz unbefangen; wie steht es damit nach dem ersten Schuljahr, wie steht es bei den Zwölfjährigen? Kleine Kinder zeichnen ohne Furcht und Bangen was in den Kreis ihrer Vorstellung kommt und zeichnen mit Freudigkeit; wie weit wird dies in der Schule berücksichtigt? Sollte es nicht möglich sein, die Unbefangenheit zu erhalten durch alle Stufen, bis das sichere Können erreicht ist?“ [1]) Es ist geradezu unglaublich, daß ein Fachmann im 20. Jahrhundert die folgenden Worte schreibt:

„Bei einigermaßen glaubhafter Darstellung würden die Kinder nicht folgen können – man denke nur an die Bewältigung des Raumproblems und die Bewegung der Figuren – oder aber der Lehrer würde auf das Niveau kindlicher Kunst herabsteigen müssen. Könnte man so etwas verantworten? – Deshalb wird es gut sein, das kindliche ‚Gernegroßsein‘ nicht weiter zu hegen, sondern diese hohen Probleme, die das Kind im naiven Übermut an sich reißen möchte, den Künstlern zu überlassen und denen, die es werden wollen.“ [2]) Das ist es ja gerade, woran es hapert. Die Herren Kunst- und Zeichenlehrer stehen auf dem Kunstpodium und halten es für der Kunst unwürdig hinabzusteigen. Sie reichen den Kindern Stricke hinunter, an denen sie das Podium erklimmen sollen und wer nicht klettern kann, der mag eben unten bleiben. Sie vergessen eben, daß die Psyche des Kindes nicht die Psyche des Erwachsenen ist, sondern auf einer viel tieferen Entwicklungsstufe steht, jedenfalls viel zu niedrig, um künstlerisch zu denken. Und demgemäß ist auch die „Kunst“ der Kinder eine andere. Der Lehrer muß absolut auf das Niveau kindlicher Kunst herabsteigen und an diese anknüpfen, wenn überhaupt was werden soll. Eine andere Kunst will und versteht das Kind nicht einmal. Es benimmt sich hierin genau so wie die

[1]) Lichtwark, Versuche und Ergebnisse usw. p. 5.

[2]) Itschner, Über künstlerische Erziehung usw. p. 41.

Chinesen. Trotz ihrer kolossalen Fortschritte, trotzdem sie uns teilweise überflügelt haben, wollen sie unsere Begriffe von Licht und Schatten nicht annehmen, weil sie dieselben nicht verstehen. „Es kann keinem Zweifel unterliegen, daß die Kinder ihre eigene Kunst haben wollen.“ [1])

Bereits im vorschulpflichtigen Alter ist es möglich dem Zeichnen der Kleinen gewisse Richtungen zu geben, indem man sie anleitet das Zeichnen mit dem Stäbchen- und Fädchenlegen zu verbinden. Sie lernen dadurch sich an wenige aber charakteristische Linien zu gewöhnen und dies ist wichtig, da wir gesehen haben, daß sonst ein Rückfall in die Kritzelei-Periode droht. Vereinzelt wird dies ja bereits gemacht, z. B. von dem Zeichenlehrer Fritz Müller in Hamburg. Das in einigen Gegenden übliche Netzzeichen ist entschieden zu verwerfen, da es durchaus unnatürlich ist. Außerdem sind die Resultate tot. An Zeichnungen, die künstlich in ein Liniensystem hineingezwängt werden, kann und wird niemals etwas Lebendiges sein. Ebenso verwerflich scheint das Kindergartensystem zu sein, denn Kinder aus Kindergärten malen meistens nur eckige Figuren. Aus diesem Grunde sind auch die zwanzig Tafeln in dem Buch „Das Schiefertafelzeichnen für Schule und Haus“ zu verwerfen. [2]) Die Herausgeber bitten im Vorwort, daß ihr guter Wille nicht verkannt werde. Ich tue dies keinesfalls. Ich erkenne ihn an und erkenne außerdem an, daß die Herausgabe dieser Tafeln ganz ähnlichen Gefühlen entsprungen ist wie die vorliegende Arbeit. Aber diese Figuren sind viel zu „einseitig eckig“ um dem Zweck zu entsprechen. Weit besser sind die vier kleinen Heftchen „Der kleine Zeichner“ von Wehrenfennig, aber auch ihnen haften viele Mängel an. [3]) Am liebsten gebe ich dieses Werkchen nicht den Kindern, sondern nur dem Lehrer, damit er Ideen daraus schöpfe. Herrlich sind dagegen die Resultate des Pestalozzi-Fröbel-Hauses zu Berlin und würde es zum Wohle der Jugend gereichen, wenn dieses System bekannter würde.

Was nun das Material für kleine Kinder anbelangt, so würde ich ihnen am liebsten Bleistift, Buntstifte und Papier geben. Die Schiefertafel hat gar so viele Nachteile. Diese sind ja der Lehrerwelt zur Genüge bekannt. Man wendet ein, es gäbe keinen Ersatz für dieselbe. Wenn es keinen gäbe, würde diese Entschuldigung genügen. Aber kennen denn die deutschen Pädagogen nicht die Dr. Langesche weiße Zelluloidtafel? In Braunschweig ist sie seit Jahren mit Riesenerfolg eingeführt. Sowohl Bleistift wie Tinte schreiben auf ihr und können leicht abgewaschen werden, sie ist leichter und ohne den lästigen Holzrahmen und fast unzerbrechlich. Was will man denn mehr?

Daß Kinder bilderhungrig sind, hat man längst gewußt und gibt daher denselben in der Schule zuerst eine illustrierte Fibel. Aber schon im ersten

[1]) Ernst Linde, Kunst und Erziehung. p. 243.

[2]) Erschienen bei Oldenburg, Leipzig und München.

[3]) Der kleine Zeichner. Hundert Lebensformen in entwickelnder Darstellung von G. Wehrenfennig (Verlag Schimpff, Triest).

Schuljahr vernachlässigt man dieses Verlangen und vergißt Herbarts Mahnung: „Man soll keine menschliche Kraft lähmen." Von Ostern bis Pfingsten die Fibel abmalen und nachher das Malen durch die Schrift zu „ersetzen" ist verkehrt. Die Schrift sollte allmählich neben dem Malen herlaufen. Ja ich habe mich überzeugt, daß viele Lehrer das Malen selbst in den ersten Wochen höchstens gelegentlich als eine Belohnung gestatten. Schon Leonardo da Vinci, Lukas Paccioli und Albrecht Dürer wollten das Zeichnen mit dem Schreiben in Verbindung setzen, allerdings nach der Manier ihrer Zeit. Schon weit richtiger faßt Schleiermacher die Frage auf, wenn man seine folgenden Worte aus den Vorlesungen vom Jahre 1826 überlegt:[1])

„Die Hervorbringung von Bildern ist das produktive Gegenstück zum richtigen Sehen; und sowie man anfängt das Auffassungsvermögen durch Bilder zu üben, so muß man gleich die Übung, daß die Kinder selbst Bilder machen, anknüpfen, wozu sie auch größtenteils Neigung haben. Aber Sinn für die Richtigkeit oder Unrichtigkeit entwickelt sich in der Regel dabei nicht; weil zu dieser Art der Tätigkeit eine lebendige Kombination kommt, so sind sie imstande zu einem völlig Unähnlichen, was sie hervorbringen, das Richtige zu imaginieren. Die Kinder fangen bald an, sich eine Gestalt zu zeichnen, oft auf die abenteuerlichste Weise: so menschliche Gestalten; sie glauben nie, daß diese so verrenkt aussehen, wie sie es malen, das Bild wird ihnen eigentlich zu einem symbolischen Zeichen für das lebendige Bild ihrer Phantasie. Nun ist es aber etwas sehr Wesentliches und Notwendiges, daß eine sichere Harmonie zwischen der äußeren und inneren Tätigkeit hergestellt werde. Alles aber, was hierbei von der pädagogischen Einwirkung ausgeht, muß freilich zwischen Spiel und Ernst gehalten, der Zwang vermieden werden; leichte Gegenstände lege man den Kindern vor, damit sie an diesen ihre Kraft versuchen und in der Richtigkeit und Genauigkeit sich üben. An jene Neigung aber, das Bild bloß als Symbol zu betrachten, knüpft sich auch das Bilden der Sprachzeichen durch die Hand an, weil diese wirklich symbolische Zeichen sind. So muß also im allgemeinen aus dem Zeichnen das Schreiben hervorgehen..... Nur auf diese Weise wird die Übung eine lebendige werden."

Eine Folgerung dieser Ausführungen würde es auch z. B. sein, wenn man den Kindern in den unteren Klassen statt gedruckter Märchen und Erzählungen mitunter dieselben in der Form der Meggendorfer Bilder ohne Worte vorlegte. Die Kinder müßten die Bilder ablesen und besprechen und aus dem Gedächtnis zeichnen und dann die Erzählung wiedergeben. Man wird sehen, daß die Kinder die Erzählung viel besser kennen und besonders chronologisch geordneter wiedergeben.

Besonders muß man Kinder alles mögliche zeichnen lassen, das ihnen Ver-

[1]) Schleiermachers Pädagogische Schriften. Bibl. Päd. Klassiker, Langensalza. p. 237.

gnügen macht. „Allerlei physiognomische Scherzaufgaben gehören hierher: der lachende Mond, der dicke und der dünne Mann, der Struwwelpeter usw. Aus der Karikatur entwickelt sich so allgemach die Gabe der Charakterisierung; der Lehrer zanke auch nicht, wenn er dabei dann und wann auf sein eigenes, wohl oder übel getroffenes Konterfei stößt."[1])

Die Lehrer unserer Zeit verstehen es leider gar zu oft nicht, der Freund, der Vertraute ihrer Schüler zu sein; sie spielen zu gern das überlegene Wesen und wollen sich auf derartige „Kindereien" nicht einlassen.

In dem dritten Abschnitt führte ich an, daß Kinder in den ersten Monaten sich um Farbe gar nicht kümmern, ja bis zum Alter von zwei Jahren scheint die Farbe eine sehr untergeordnete Rolle zu spielen. Während dieser Periode ist es darum nicht absolut nötig, den Kindern farbige Spielsachen und farbige Bilderbücher zu geben. Aber Bilderbücher für Kinder von 3 bis 4 Jahren müssen unbedingt farbig sein. „Denn gerade eine Fähigkeit, die sich verhältnismäßig so spät entwickelt, sollte, wenn sie einmal vorhanden ist, ganz besonders gepflegt werden, damit sie nicht der Gefahr ausgesetzt wird, anderen Fähigkeiten gegenüber zu verkümmern."[2]) Man sollte auch dem Kinde eine bunte Fibel geben. Ich besinne mich, mit welchem Vergnügen ich als Kind Illustrationen aus Zeitschriften bunt ausmalte. War dies nicht das Gefühl, daß ich den schwarzen Druck verbessern könnte? Man gebe nur den Kindern solche Bilder und versuche es. Etwas älteren Kindern gebe man nicht etwa unkolorierte Bilderbücher. Ich habe schon früher bemerkt, daß diese den Farbensinn lähmen. Übrigens gefallen die schwarzen Bilder den Kindern auch gar nicht so wie die bunten. Ich besinne mich noch der Enttäuschung, die ich als zehnjähriger Junge erlebte, als man mir ein Buch voller Holzschnitte von Oskar Pletsch schenkte mit darunter stehenden Gedichten. Ja, als ich es zum ersten Male wirklich durchsah und las, war ich längst kein Schuljunge mehr. Die Farben in den Bilderbüchern für Kinder bis zu 7 oder 8 Jahren müssen reine Farben sein, ja nicht etwa seicht abgetönt oder gar Licht und Schatten zeigend.

Man vergesse nicht, daß bis in das Schulalter hinein das Kind in dem Bilde nur das sucht, was es aussagt, und das ist doch schließlich die Hauptsache. Mit welchen Effekten dies der Künstler bewirkt hat, fragt das Kind nicht. Es will sehen, was das Bild sagt und weiter nichts, wie Rein deutlich ausgesprochen hat. „Das künstlerische Sehen will gelernt sein. Es durchläuft im Anfang drei Stadien: auf der untersten Stufe haftet es am Gegenständlichen. Der Inhalt des Bildes ist das, was uns fesselt. Was das Bild darstellt, nimmt unser Interesse ganz gefangen."[3])

---

[1]) Hirth, loc. cit. p. 6.
[2]) Lange, Die künstlerische Erziehung usw. p. 38.
[3]) Rein, Bildende Kunst und Schule. p. 48.

Übungen im Ablesen von Bildern sollten auf der Elementarstufe regelmäßig gemacht werden, sonst geht die Fähigkeit dies zu tun zugrunde. Nichts hat mich hiervon mehr überzeugt als Lichtwarcks Versuche Kunstwerke zu betrachten. Er tat dies mit Lehrern, doch wollte die Sache nicht in Fluß kommen. Da versuchte er dieselben Übungen mit Kindern. „Mit einem Schlage hatten die Zusammenkünfte einen anderen Charakter. Denn nachdem die Kinder die anfängliche Befangenheit rasch überwunden hatten, stellte sich heraus, daß sie schneller, treffender und eindringender beobachteten als ihre Lehrer, bei denen die Gewohnheit, nachzudenken und zu grübeln, dem erfolgreichen Gebrauch des Auges hindernd im Wege stand. Dieselben Fragen, deren schnelle und einfache Beantwortung ihren Lehrern Schwierigkeiten bereitet hatte, wurden von den Kindern spielend erledigt, die Lehrer selbst drückten immer aufs neue wieder ihre Überraschung aus, wie viel unmittelbarer die Kinder zu beobachten vermöchten als sie selbst, und sie kamen zu der Überzeugung, daß bei den Erwachsenen aus Mangel an Übung die Fähigkeit zu sehen zurückgegangen sei."[1])

Es ist durchaus nicht notwendig, daß der Lehrer das Klassenzimmer stets mit Bildern unter dem Arm betrete. Er mag diese dem Zweck entsprechend selber an die Tafel zeichnen. Eine kleine Zahl Lehrer tut dies bereits. Ich persönlich werde es nie wieder aufgeben. Ja dies ist mir so in Fleisch und Blut übergegangen, daß ich es unbewußt und unvorbereitet während einer Probe-Lektion in einem praktisch-pädagogischen Universitäts-Seminar tat. Noch nie hat mir ein Zeugnis soviel Freude bereitet, als das über diese Lektion ausgestellte, in welchem es heißt: „Die Schüler waren dabei von Anfang bis zu Ende gefesselt, und die Erklärung war überaus klar und anschaulich, gelegentlich unterstützt durch eine rasch an die Tafel geworfene Kreidezeichnung". Zeigt dies doch, daß diese Skizzen den erfahrenen Pädagogen, welche das Zeugnis ausstellten, gefielen. Auf künstlerische Vorzüge hätten die Skizzen keinesfalls Anspruch erheben können, und so schlecht, schematisch und ungenau sie waren, müssen sie doch nach den Worten der Beurteiler ihren Zweck erfüllt haben.

Aber noch viel nutzbringender ist es, die Kinder selber zeichnen zu lassen, sei es von der Natur, von dem Vorbild des Lehrers an der Tafel oder auch gar nach dem Gedächtnis und der eigenen Erfindung. Jedenfalls würde das Verwenden von Skizzen im Unterricht das Beobachten und Sehen fördern und somit die Gedankenassoziationen kräftigen und deutlicher machen. Es unterliegt ja auch keinem Zweifel, daß dieses Skizzieren im Unterricht die ästhetischen Gefühle des Kindes stark entwickeln muß. Wer selbst darzustellen lernt, findet ein erhöhtes Interesse an den Darstellungen anderer. Kinder lernen dadurch ohne daß es ihnen gesagt wird, daß z. B. ein Bild an der Wand mehr ist,

[1]) Lichtwark, Versuche und Ergebnisse. p. 22.

als bloße Dekoration. Sie lernen erkennen, daß jede Einzelheit des Kunstwerkes seinen Sinn hat und forschen nach diesem. Lange warnt davor den Satz zu ausgiebig zu benützen: „Auf allen Stufen sind die Schüler im einfachen, schematischen Zeichnen des Beobachteten zu üben."[1]) Mißbrauch kann natürlich von dieser Anforderung gemacht werden, aber dieser Satz meint doch nicht, daß alles gezeichnet werden soll. Es würde dies doch schon von der dem Lehrer zur Verfügung stehenden Zeit verboten werden. Daß mit diesen Zeichnungen aber viel erreicht wird, haben Versuche zur Genüge bewiesen.

Ich komme hier auf einen weiteren Gesichtspunkt. Ich sagte, das Kind reproduziere die in seinem Geiste anwesenden Bilder. Könnten wir dadurch, daß wir den Kindern zu exakteren Geistesbildern verhelfen, ihre Zeichnungen indirekt naturgetreuer gestalten? Nach dem von Pappenheim gemachten Versuche zögere ich keinen Augenblick, diese Frage zu bejahen. Flinzer hat dies auch immer betont, leider aber grundverkehrt in die Praxis gesetzt. Pappenheim hing, ohne etwas zu sagen, das Ebenbild eines Elefanten unter die Dekorationen einer Sexta. Nach vier Wochen entfernte er eines Tages das Bild und ließ von der Klasse einen Elefanten malen. Die Zeichnungen links auf Fig. 164 mögen als Beispiel der Resultate gelten. Die Papiere wurden weggelegt und die Stunde verwendet den „Elefanten" zu besprechen. Dabei wurde von dem Lehrer das Tier an die Tafel gezeichnet. Vor Schluß der Stunde reinigte man die Tafel wieder und ließ den Elefanten nochmals aus dem Gedächtnis zeichnen. Die Tiere rechts auf Fig. 164 zeigen den überraschend großen Fortschritt.[2]) Ob es ein Elefant in der Naturgeschichtsstunde oder ein Kunstwerk ist, bleibt während der Schuljahre gleich. Auch Lichtwarck sagt:

„Die Betrachtung soll zunächst das Interesse wecken und das Kind lehren und gewöhnen, genau und richtig das einzelne Kunstwerk zu sehen. Dies ist die Hauptsache, denn das kann der nicht besonders Veranlagte nur durch Anweisung und Übung lernen. Er wird es sich am leichtesten als Kind aneignen, wo in seinem Gemüt schlechte Gewohnheiten noch nicht Wurzel gefaßt haben. Ob überhaupt und wie weit das Kind imstande ist, künstlerische Qualitäten zu empfinden, möchte ich nicht entscheiden. Doch kommt es darauf für die Schule nicht an. Das Kind hat reichlich zu tun mit der Beobachtung und der Betrachtung des sachlichen Inhalts, dessen Bewältigung die Voraussetzung des künstlerischen Genusses bildet."[3])

Zum guten Gedächtnis gehört aber vor allem die Gelegenheit zu reproduzieren, ja erst durch das Selbstreproduzieren wird man veranlaßt, richtig zu

[1]) Lange, Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend. p. 173.
[2]) Pappenheim, Bemerkungen über Kinderzeichnungen. p. 70.
[3]) Lichtwark, Übung in der Betrachtung von Kunstwerken. p. 21.

beobachten oder wie es Volkmann ausdrückt: „Die beste und richtigste Art, etwas sehen zu lernen, ist die eigene Kunstbetätigung, sei es auch nur in dilettantischer Weise und nur mit dem Zeichenstift. Wer einmal nach der Natur gezeichnet hat, weiß wie unerbittlich man dadurch zum richtigen und genauen Sehen genötigt wird ... Jeder Fehler im Sehen drückt sich unmittelbar auf dem Papier aus und wer gezeichnet hat, weiß auch, wie viel fester und besser sich das Selbstgezeichnete dem Gedächtnis einprägt, als wenn man es nur gesehen hat ... Was bezweckt das künstlerische Sehen denn anderes, als das Sammeln von Erinnerungsbildern, von selbsterworbenem Vorstellungsreichtum. Da dieses Sehen durch Nachzeichnen, besonders auch durch eine, wenn auch ganz flüchtige Wiedergabe aus dem Gedächtnis noch wesentlich unterstützt wird, ist nach dem Gesagten selbstverständlich." [1])

Auf der Erziehung „zum Sehen" beruht fast unser ganzes Wissen. Wenn wir etwas richtig gesehen haben, so müßten wir es zeichnen können, ja wir müßten anderen diktieren können, wie sie es zeichnen sollen. „Viele Erwachsene sind nicht gewöhnt worden und daher unfähig, genau aufzufassen und daher richtig zu erinnern. Damit fehlen ihnen die Grundlagen einer gesunden Verstands- und Phantasietätigkeit." [2]) Ich besinne mich noch genau, wie einer meiner Universitätslehrer eines Tages seine Studenten aufforderte, ihm den Unterschied zwischen zwei silurischen Korallen (Halysites und Syringopora) anzugeben. Keiner konnte dies. Der Professor drehte sich nach der Tafel um und sagte: „Nun meine Herren, so sagen Sie mir wenigstens, wie ich sie zeichnen soll." Einer nach dem andern gab Anweisung zu einer Zeichnung, und schließlich war die Tafel voll der unmöglichsten Bilder. Jeder hatte die beiden Korallenarten mehrfach in der Hand gehabt und keiner hatte ihre Eigenart erfaßt, trotzdem der Unterschied höchst einfach und charakteristisch ist. Ich selber gehörte zu den Blamierten, aber diese Szene hat einen tiefen Eindruck auf mich gemacht. Virchow hat festgestellt, „daß jede Generation Studierender weniger geschult ist, ihre Sinne zu gebrauchen, daß sie die Fähigkeit der Beobachtung, welche dem natürlichen Menschen innewohnt, durch die gegenwärtige Art des Zeichenunterrichts geschwächt wird". Dies einzig und allein dem Zeichenunterricht zuzuschieben, wäre aber nicht richtig. Die ganze Unterrichtsmethode ist daran schuld.

Es ist eine bekannte Tatsache, daß Kinder aus einer Dorfschule, wenn sie zuerst in eine Großstadtschule kommen, zu den besseren Schülern ihrer Klasse gehören. Leider gehören sie bald der schlechteren Hälfte an. Warum dies? Im Anfang waren sie lebendig und klar. Auf dem Dorfe hatten sie wenig gesehen, aber das wenige richtig beobachtet. In der Stadt werden sie vom

---

[1]) Volkmann, Die Erziehung zum Sehen. p. 32 u. 43.

[2]) Liberty Tadd, Neue Wege usw. p. 123.

Gewirr der Mannigfaltigkeit erdrückt und sie geraten in die Pfade des Stadtkindes. In der Großstadt ist es eine besondere Aufgabe und Pflicht des Lehrers, die Aufmerksamkeit ihrer Schüler auf Einzelnes besonders zu lenken. Er gebe ihnen die Aufgabe, Pferde zu beobachten und lasse sich dann von ihnen erzählen. Er führe sie ins Freie und beobachte mit ihnen. Mancher Leser wird wohl lächeln und mir entgegnen: „Das geschieht aber schon längst." Wenn dies wirklich geschieht, im wahren Sinne des Wortes geschieht, wie kommt es, daß noch vor kurzer Zeit eine Umfrage in Berlin bei Kindern von mehr als 6 Jahren ergab,[1]) daß

70 % keinen Sonnenaufgang resp. -untergang,
75 % keinen lebenden Hasen,
64 % kein Eichhorn,
53 % keine Schnecke,
87 % keine Birke,
59 % kein Ährenfeld,
98 % keinen Fluß gesehen und
82 % nie eine Lerche gehört hatten?

Ganz ähnliches ergab eine Umfrage in Boston, Mass., bei Kindern von 4 bis 8 Jahren. Es hatten

77 % keine Krähe,
65 % keine Ente,
57 % keinen Spatz,
50 % keinen Frosch,
20 % keinen Schmetterling,
66 % keine Brombeeren,
61 % kein Kartoffelfeld gesehen.

Gibt es denn in der Nähe Berlins keinen Fluß, keine Ährenfelder, keine Schnecken??!

Das Zeichnen sollte vor allen Dingen im Naturgeschichtsunterricht gepflegt werden. Das gezeichnete Tier, die gezeichnete Pflanze wird zweifellos besser im Gedächtnis haften, nicht nur im allgemeinen, sondern mit jeder Einzelheit. So weit als möglich sollen die Schüler alles auch mit den Händen untersuchen. Einen erfreulichen Ansporn geben die Zeichentafeln in dem Zoologischen Lehrbuch von Vogel, Müllenhoff und Röseler. „Kinder behalten oft schwer die

[1]) Otto Feld, Das Kind als Künstler. p. 107. (In: Die Kunst im Leben des Kindes, Leipzig, Seemann.)

Bezeichnungen: erste und zweite Rückenflosse, Brust-, Bauch-, After- und Schwanzflosse und andere schwierige technische Namen, wenn sie dieselben nicht auf irgend eine Weise reproduzieren können. Es ist unvernünftig, das Gedächtnis nur mit Namen zu belasten, wenn es jedoch zugleich mit der Zeichnung aufgefaßt wird, dann wird das Lernen ein Vergnügen und gern fortgesetzt." [1]) Hirth schlägt vor, der Lehrer solle sagen: „Wer von euch das Ding am besten und schnellsten nachzeichnet, bekommt einen Lobstrich. Den besonders Eifrigen schenke der Lehrer ein Skizzenbuch für den häuslichen Fleiß, falls nicht schon die Eltern dafür sorgen. Keinen Versuch der Kleinen, und wäre er noch so linkisch, achte er gering." [2])

Geographie und Geschichte geben zahllose Gelegenheiten zum Zeichnen. Ebenso sollten die Kinder ein Gedicht, ehe sie es lernen, erst malen. Dasselbe bezieht sich auch auf die Lieder der Singstunde. Daß dies möglich ist und daß die Erfolge schöne sind, haben die auf meine Veranlassung gemachten Experimente bewiesen. Alle derartigen Übungen kommen natürlich auch dem Aufsatz zugute. Hier werden klare und richtige Ausdrucksweise zur Hauptsache. Soweit es das Thema zuläßt, sollte man wenigstens in der Volksschule und im Gymnasium bis einschließlich Quarta den Aufsatz erst in Bildern wiedergeben lassen. Man verlange natürlich, daß diese Bilder ebenso sauber seien und ebenso sorgfältig ausgedacht, wie eine geschriebene Arbeit. Das erste Experiment hierzu erwies sich schon als wertvoll. Es handelte sich um die „Farm am Missouri" nach dem Gedicht „Die Auswanderer" von Freiligrath. Das Gedicht war bereits gelernt worden. Es wurden nun Bilder gezeichnet und erst dann der Aufsatz geschrieben. Sämtliche Arbeiten waren besser als der sonstige Durchschnitt. Fig. 165 und 166 sind einige der Bilder. Fortgesetzte Versuche zeigten, daß der Erfolg ein stetig wachsender war. In England kommt man jetzt davon ab den Aufsatz damit anzufangen, daß man die Kinder eine gelesene oder erzählte Geschichte wiedergeben läßt. Man druckt ihnen Bilder, wie Fig. 167, ins Lesebuch und sagt ihnen, sie sollen die dargestellte Geschichte erzählen. Nach mehrfacher Übung in solchen „Erzählungsbildern" legt man ihnen ein „Stimmungsbild", wie Fig. 168 vor und verlangt von ihnen: „Erzählt von diesem Bilde. Sagt, wieso der Knabe auf die Felsenklippe geriet und wie er gerettet wurde." Auf diese Weise erhält man das Zeichnen als eine Sprache, auf diese Weise geht dieses so wertvolle Ausdrucksmittel nicht verloren.

Liberty Tadd verwendet in Amerika ein sehr ähnliches System und schreibt: „Besonders für zurückgebliebene Schüler sind unsere Methoden von wunderbarem Nutzen; sehr häufig sind diese Schüler, von denen jede große Schule eine immerhin beträchtliche Zahl hat, scheinbar geistig rückständig, haben aber besonderes

[1]) Liberty Tadd, Neue Wege usw. p. 84.

[2]) Hirth, loc. cit. p. 5.

Geschick für Fingerfertigkeit und Beobachtung der Natur."[1]) Übungen, wie die eben angedeuteten, würden auch dem Zeichenunterrichte zugute kommen.

Ich betone nochmals, das Zeichnen ist eine Sprache des Kindes. Als solche sollte es auch anfangs der Zeichenunterricht behandeln. Nach dem Vorangegangenen wird der Leser wohl kaum noch daran zweifeln. Ich führte aus, daß die Technik das kleine Kind nicht stört, daß Kinder leicht zu Symbolen und konventionellen Formen greifen. Die Fähigkeit in Bildern zu erzählen steigt bis zur Pubertät. Dann verliert sie sich, da das Kind das Ich-Bewußtsein gewinnt und sich nicht lächerlich machen will. Dies ist der Zeitpunkt, in welchem Malen dem Menschen als Sprache verloren geht, weil er sie von selbst nicht mehr übt. Die Entwicklung des Malens ist der Sprachentwicklung sehr ähnlich, geht derselben jedoch im jüngeren Alter voraus. Die Methode der Kinder ist einen Umriß zu zeichnen, welcher falls möglich, farbig ausgefüllt wird. Einen Unterschied zwischen Knaben- und Mädchenzeichnungen bis zum 12. Jahre zu finden, ist bisher nicht gelungen. Inwieweit sich dieselben nachher differenzieren, kann aus dem bisher vorhandenen Material nicht geschlossen werden. Daß vom 12. oder 13. Jahre ab ein Unterschied sich entwickelt, ist man wohl berechtigt anzunehmen. Earl Barnes sagt: „Die Mädchen zeichnen ‚mehr' als Knaben um das gleiche zu sagen." Den Beweis hierzu erbringt er allerdings nicht.

Wenn dem allen so ist, so liegt die praktische, pädagogische Verwertung des Malens nicht fern. Zunächst ergibt sich, daß das Bilderschreiben gerade dort aufhört, wo unser Schulzeichnen anfängt, und dabei wird mit leblosen Linien angefangen. Diese helfen das Malvermögen zu töten unter den Umständen. Systematisches Zeichnen ist notwendig, aber es erscheint geraten, die Zeichenstunde viel eher anzufangen, und zwar mit lebendigen Formen. Dann wird im 11. Jahre das systematische Zeichnen leichter und die Zeichenstunde wird wirklich Kunststunde.

Es könnte mir entgegnet werden: Die Kinder werden aber Karikaturen zeichnen und groteskes Zeug und diese schlechten Formen werden ihr künstlerisches Gefühl zerstören. Das Kind muß aber doch in allen anderen Ausdrucksweisen auch eine groteske Periode durchmachen. Wir können das Kind unmöglich darüber hinwegheben, noch es darum herumführen. Mit der geschriebenen und gesprochenen Sprache geht es gerade so. Wir legen doch dem Kinde kein Schweigen auf, damit es nicht eher spreche als das Alter korrekter Sprache komme. Das Kind muß eben naturgemäß mit unförmlichen Lauten anfangen und nach und nach eine korrekte Sprache lernen. Viele Erwachsene lernen eine neue Kunst eben deshalb nicht, weil sie sich vor der Periode ihrer grotesken Schöpfungen fürchten. Ein zweiter Einwand, der mir gemacht werden

[1]) Liberty Tadd, loc. cit. p. 192.

könnte, wäre dieser: Das Kind muß zuerst die elementaren Begriffe von Lage, Richtung und Entfernung lernen, denn ohne diese gibt es kein wahres Zeichnen; also muß das Kind zuerst Punkte und Linien fixieren können. Aber dies ist ja sozusagen die Grammatik des Zeichnens. Ebenso wie die Grammatik der Sprache ist sie nützlich und notwendig, aber sie bildet doch nicht den Anfang des Zeichnens. Das Kind spricht schon geläufig, wenn auch nicht korrekt, wenn man ihm Grammatik beibringt. An derselben Krankheit hat bis noch vor kurzem der neusprachliche Unterricht gelitten. Während die sogenannte „direkte Methode" den Kindern von Anfang an Vergnügen bereitet, ganz einfach weil sie von der ersten Stunde an selbstschöpferisch tätig sind, gab es nur Ach- und Weh-Rufe als man jahrelang trockene Grammatik verschlucken mußte. Statt daß das Französisch und Englisch als etwas Lebendiges angesehen wurde, packten es die Schüler in eine Schachtel mit dem Latein und Griechisch.

Man frage nur die Kinder von heute, wie ihnen die Zeichenstunde gefällt! Man erkundige sich doch wieviel Kinder in ihr so viel Anregung empfingen, womit natürlich richtige Anregung gemeint ist, daß sie nach dem Verlassen der Schule auch nur gelegentlich von selbst etwas zeichneten. Wenn Mittentzwey sagt: „Die Volksschule hat aber kaum Raum für einen genügenden Zeichenunterricht", so urteilt er nach den sogenannten Oster-Zeichenausstellungen und den Berichten der Lehrer, welche jammern, wie wenig künstlerische Begabung ihre Schüler haben. Es wird höchste Zeit, daß man den Fehler dieser Behauptung erkennt. An der Begabung fehlt es nicht, sondern der Unterricht ist, wie bereits gesagt, methodisch und zeitlich falsch angelegt, ja so falsch, daß er die Begabung tötet. Dasselbe Urteil findet sich bei Konrad Lange:

„Wie die Sachen jetzt liegen, findet bei den meisten Kindern in der Zeit der Adoleszenz infolge eines unzweckmäßig geleiteten Zeichenunterrichts ein völliges Aussetzen der künstlerischen Triebe statt..... Jedenfalls tritt die Fähigkeit zum Zeichnen in den meisten Fällen schon im vorschulpflichtigen Alter auf; diese Tatsache allein sollte genügen, um ein Hinausschieben des Zeichenunterrichtes bis zum 11. oder 12. Jahre zu verhindern. Man soll einen Trieb, der einmal vorhanden ist und zu dessen Beförderung das Kind auch die Fähigkeit besitzt, nicht 5 bis 6 Jahre brach liegen lassen, sonst wird er Gefahr laufen, vollständig einzurosten. Man klagt so viel über die mangelhafte Begabung für das Zeichnen, aber man gehe der Sache nur auf den Grund und man wird finden, daß es sich in den meisten Fällen nicht um einen Mangel an Begabung, sondern um eine frühzeitige Vernachlässigung von Vorhandenem handelt."[1])

Wie tot, wie leblos sind doch die österlichen Zeichenausstellungen mit ihren Tausenden von riesigen getünchten Quadraten und Dreiecken, Kreisen und

---

[1]) Lange, Das Wesen der Kunst, p. 36 und Die künstlerische Erziehung, p. 74.

Pyramiden, deren Unterschied nur in der Sauberkeit der Ausführung liegt. Und irgendwo der Eingangstür gegenüber hat man einige komplizierte bunte Flachornamente und einige für das Kind uninteressante Kreidezeichnungen aufgehängt, welche der Lehrer mit Stolz als den Erfolg seiner Bemühungen aufweist. Der arme Mann, er möchte gerne etwas anderes zu zeigen haben, aber die Vorschriften und die Zeicheninspektoren befürchten ein Unglück möchte entstehen, wenn sie einem Lehrer gestatteten, es einmal zu versuchen, mehr Leben in das „Schema" zu bringen.

Wie ganz anders mutet uns dagegen die populäre Kunst der Japaner an! Hier atmet alles, auch an den bescheidensten Werken der Handarbeit, wirkliches Leben, menschliche und Tierfiguren in allen erdenklichen Bewegungen sind diesen natürlichen Menschen so geläufig, wie ihre Handschrift. Man merkt es ihren Arbeiten förmlich an, daß von der ersten Übung der Kinderstube bis zur Meisterschaft ein ununterbrochener Fortschritt bestanden hat.[1]) Man betrachte nur die vier Zeichnungen japanischer Kinder in Fig. 169, welche Pappenheims Arbeit entnommen sind.[2]) Hirth bemerkt sehr richtig: „Beim größten Respekt vor der Theorie scheint es mir, als ob die Zeichenschule, wenn sie das Wissen dem Können voranstellt, das Roß beim Schwanze aufzäumen wollte."[3])

In England hat man dies bereits erkannt und verlangt der Lehrplan für das erste Schuljahr als Minimum der Leistungen Unterricht im Lesen, Schreiben, Rechnen und Zeichnen.

Jeder Zeichenunterricht hat aber den Zweck, das Gefühl für die optische Wirkung der Natur zu entwickeln. „Das Kind zeichnet, wie man sagen könnte, nicht mit den Augen, sondern mit dem Verstande. Die Aufgabe des Zeichenunterrichts besteht also eigentlich darin, das Kind von dieser, wenn ich so sagen darf, logischen Art des Zeichnens zur optischen überzuführen."[4]) Dies soll aber nicht bedeuten, daß man dem Kinde keine Symbole erlauben dürfte, im Gegenteil das Symbol enthält eben das optisch Charakteristische. Man gebe dem Kinde unbesorgt im Anfang schematische Lebensformen. „Auch geometrische Formen gehören in den Zeichenunterricht, aber sie sind Abstraktionen; ehe Kinder mit diesen Abstraktionen zu tun haben, müssen sie mit den natürlichen Formen, von denen die typischen Formen abgeleitet sind, den Geist bereichern. Wenn ein Kind mit der Form des Apfels, der Seifenblase usw. vertraut ist, dann kann es die abstrakte Kugelform bilden".[5]) Die Kinder sollen aber nicht nur mit den Augen, sondern auch mit den Händen untersuchen und in

[1]) Hirth, loc. cit. p. 14.
[2]) Pappenheim, loc. cit.
[3]) Hirth, loc. cit. p. 20.
[4]) Lange, Das Wesen der Kunst. p. 35.
[5]) Liberty Tadd, loc. cit. p. 20.

Ton oder Plastelina nachbilden. Erst dann sollten sie den Apfel zeichnen. Die Versuche Direktor Dr. Kießlings in Leipzig und Franz Hertels in Zwickau haben erwiesen, daß der Erfolg bei deutschen Kindern ein ebenso bedeutender ist, wie in England und Amerika. Natürlich darf man bei jungen Kindern keine absolute Genauigkeit verlangen. Einige Lehrer glauben leider, daß gerade Linien und Symmetrie das Akme pädagogischer Kunst sei. Vergleiche das brennende Haus Fig. 105a. Nicht eine gerade Linie ist darin und würde die Zeichnung durch gerade Linien auch nicht verbessert werden. „Berühmte Zeichner," sagt Ruskin, „können so weit meine Erfahrungen gehen, jede Linie mit Ausnahme einer geraden zeichnen." Vor allem muß der erste Zeichenunterricht viel Abwechslung bringen, um möglichst viele Formen kennen zu lernen. Hirth sagt: „Meiner Ansicht nach hat der elementare Unterricht die Aufgabe, nicht sowohl zum Schönzeichnen, als vielmehr zum Richtigsehen und zum Schnellskizzieren und namentlich zur Übung des Formengedächtnisses Anleitung zu geben."[1])

Es ist hier nicht am Platze, eine Methode für den Zeichenunterricht festzulegen, aber es hat Berechtigung, einige der wichtigeren Gesichtspunkte anzugeben.

Vor allem sind nicht nur fertige Zeichnungen herzustellen, sondern auch flüchtige Skizzen. Vor allem das Gedächtniszeichen müßte neben dem andern Zeichnen fortlaufend betrieben werden, und es wird ganz besonders zur Schärfe der Beobachtung beitragen. „Malen ist stets eine Übung des Gedächtnisses, denn selbst wenn das Modell im Zimmer sitzt, so überträgt der Maler auf die Leinwand nur das, was er im Gedächtnis hat."[2]) Das Material soll weich sein, damit die Kinder ihre Arbeit frei und schnell ausführen können. Das Zeichnen muß spielend gehen. So nehme man denn nicht harte oder mittelharte Bleistifte oder gar Schiefertafel, sondern Kohlen, Kreide, weiche Buntstifte und Bleistifte ja nicht härter als Nr. 2. Hirth schlägt mit Recht eine größere Abwechslung des Materials vor. „Für die höheren Stufen des Zeichenunterrichts ist ein häufiger Wechsel in den Griffeln sehr empfehlenswert, und nicht minder sollte die gleichzeitige Anwendung verschiedenartiger Stifte geübt werden. Es ist auch nicht rätlich, immer nur weißes Papier zu gebrauchen; ja ich möchte den warm braun, blau oder grün getönten Papieren den Vorzug geben, auf denen z. B. mit weißer und schwarzen Kreide sehr gute Lichtwirkungen zu erzielen sind."[3]) Bei allen Übungen gewöhne man jedoch die Kinder an saubere Ausführung. Auch muß entschieden der Gebrauch des Radiergummis beschränkt werden. Ich habe oft das Lächeln nicht unterdrücken können, wenn ich sah, wie aus einer Klasse von vierzig bis fünfund-

---

[1]) Hirth, loc. cit. p. 3.

[2]) Leslie, Handbook for young painters. p. 143.

[3]) Hirth, loc. cit. p. 21.

vierzig Schülern etwa dreißig stets mit kolossaler Wucht radierten. „Oft sind es gerade die stehengebliebenen Fehllinien, die uns als Pfadfinder gute Dienste leisten. Jedenfalls sollte der Lehrer nicht zanken, wenn der Schüler ihm mit einer Skizze unter die Augen tritt, die einen etwas ‚künstlerischen' Anstrich hat; er sollte vielmehr ein besonderes Lob auf Primavista-Skizzen ohne Gummi aussetzen. Der Kenner aber wird ja auch aus den Fehllinien ersehen, was der Zeichner gewollt und – gekonnt hat."[1])

Die frühe Periode der grellen Farbe und des lauten Ornamentes kann unmöglich übersprungen werden, wenn die Entwicklung naturgemäß und gesund sein soll. Künstlerische Würdigung der Farbe ist der Erfolg eines langsamen Wachstums. Sir Joshua Reynolds hat oft stark betont, wie wichtig es für den angehenden Maler sei, stets mit der Palette zu arbeiten. Er empfahl seinen Schülern, ihre Skizzen nicht nur zu zeichnen, sondern auch zu kolorieren, und meinte damit, nicht nur Skizzen nach der Natur, sondern auch Skizzen nach Gipsabgüssen.[2]) Es unterliegt keinem Zweifel, daß während des Studiums der Form nach Skulpturen und Gipsabgüssen die Übung des Auges im Farbensehen unterbrochen wird, und wird durch zu langes Zeichnen nach Gipsmodellen das Farbengefühl bedeutend beeinträchtigt. Von allen Malern seit Raphael, welche sich dem Studium der Antike besonders widmeten, ist meines Erinnerns nur einer, Nicolo Poussin, der sich durch seine Farbengebung ausgezeichnet hat. Es ist wohl nicht mit Unrecht behauptet worden, daß Sir Thomas Lawrence deshalb in Farbengebung nie Bedeutendes geleistet habe, weil er in seinen Jugendjahren alle Porträts mit farbloser Kreide zeichnete.[3]) Die Technik der Farbe wird am vorteilhaftesten an Blatt und Blüte gelernt. Aber derartige Übungen sollten erst dann angestellt werden, wenn das Kind imstande ist, den Umriß der Pflanze richtig zu zeichnen. Die Übungen in Schatten und Reflexen sind in ihrer heutigen Methode sehr anzuerkennen. Ihre Mißerfolge liegen meines Erachtens einzig in der Vorbildung. Übungen nur mit zwei Kreiden zu machen', halte ich dagegen für zu einseitig. Gerade Licht und Schatten geben Gelegenheit, um mehrere Techniken kennen zu lernen.

Um nochmals auf Fig. 105a zurückzukommen, welche von einem Buffaloer Knaben im Alter von fünf Jahren gezeichnet wurde, so befindet sich auf der ganzen Zeichnung nicht eine einzige bedeutungslose Linie. Aus diesem Grunde, wenn aus keinem andern, würde es als unrichtig erscheinen, das Schattieren frühzeitig einzuführen, denn es würde die Tendenz zum planlosen Kritzeln nur wieder wachrufen. Es ist in diesem Stadium für das Kind anscheinend besonders schwierig, die Reflexnerven den Gesichtsnerven unterzuordnen. Nur

[1]) Hirth, loc. cit. p. 22.
[2]) Leslie, Handbook for young painters. p. 88.
[3]) Leslie, loc. cit. p. 305.

wenn die letzteren tatsächlich von den ersteren beherrscht werden, kann das Kind wirklich zeichnen.

Ein sinnloses Liniengewirr kann man jedenfalls damit vermeiden, daß man Licht und Schatten zuerst mit dem Wischer und nicht mit einem Stift herstellen läßt. Ein großer Fehler des Zeichenunterrichts ist auch das ausgedehnte Ornamentzeichnen. Vorlagen gelegentlich benützt, besonders neben dem Gipsmodell aufgestellt, sind keineswegs zu verwerfen. Ebensowenig Landschaftsvorlagen, wenn sie nur zur Übung einer neuen Technik dienen sollen. Dann kommt es vor allem darauf an, Tiere zu zeichnen, nicht nur ausgestopfte Eulen, sondern lebendige, umherlaufende Tiere und als letzte Übung den Menschen vom Modell. Die Kinder können sich ja gegenseitig zeichnen. Vor allem sollten Hausarbeiten auch für das Zeichnen gestellt werden, besonders flüchtige Skizzen. Ein gesunder Zeichenunterricht wird freiwillige Zeichnungen erzeugen und sollten diese zur Stunde mitgebracht werden, damit der Lehrer den Schülern beibringt, wie sie dies oder jenes besser hätten darstellen können. Es ist auch gut, wenn gelegentlich der Lehrer mit seinen Schülern nur plaudert statt zu zeichnen. Eine solche Plauderei darf aber ja nicht die Form einer wissenschaftlichen Stunde haben, mit Fragen des Lehrers und Antworten der Schüler. Sie muß auch unerwartet kommen, so daß sie natürlich erscheint und ihr Zweck nicht vorher bekannt ist.

Vor allen Dingen sollen endlich die Schulmänner sorgen, daß am Ende jeden Jahres nicht von jedem Schüler sechs oder weniger Zeichnungen vorhanden sind, die sie angeblich verstanden haben und die jämmerlich aussehen, sondern Stöße von natürlichen Skizzen. Konrad Lange ruft mit Recht verzweifelt aus: „Verstehen, Verstehen, als ob es in der Zeichenstunde immer nur auf das Verstehen ankäme! Das Können ist das Entscheidende, die Schwierigkeit der Ausführung gibt den Maßstab für die Reihenfolge der Übungen ab."[1]) Und Hirth hat bisher vergebens ausgerufen: „Dispensieren Sie die Zeichenlehrer von den Schulausstellungen, aber verlangen Sie von ihnen, daß sie am Ende jedes Semesters ein paar wohlgefüllte Skizzenbücher von jedem Schüler in Vorlage bringen!"[2])

Das Endziel der künstlerischen Erziehung in der Volksschule ist, ein Publikum zu bilden, das Kunst zu würdigen weiß, und sich an ihr erfreuen kann, nicht etwa Künstler und Kunsthandwerker zu bilden. Es gilt Dilettanten zu machen, welche eine höhere Kultur zu würdigen wissen. Die Technik darf daher im Schulunterrichte nicht allzusehr als solche hervortreten, und nichts dürfte auch für einen Augenblick geduldet werden, das angetan wäre, das natürliche Interesse an der Kunst zu zerstören. Dieses Interesse ist das Endziel und

---

[1]) Lange, Wesen der Kunst. p. 118.

[2]) Hirth, loc. cit. p. VII (Vorwort).

nicht nur das Mittel aller künstlerischen Erziehung, soweit die Volksschule in Betracht kommt. Aber das Zeichnen ist auch das Mittel zu einer Erziehung des Intellekts und dies ist leider bisher ganz verkannt worden. Verschiedene Veröffentlichungen der Hamburger wie ihrer Gesinnungsgenossen der Altonaer bekunden, daß bei ihnen der ästhetische und kunstpädagogische Gesichtspunkt in einseitiger und vorherrschender Weise maßgebend gewesen ist, daß es weniger das Ganze der Erziehung ist, das die Herausgeber dabei im Auge gehabt haben, als vielmehr eine spezielle Seite der Erziehung: die Erziehung zum künstlerischen Genuß, insbesondere das Bestreben gerade der modernen Kunst ein besser vorbereitetes Publikum zuzuführen.[1])

Ernst Große schreibt über die Zeichnungen der Naturvölker: „Selbstverständlich zeigt die Befähigung zum Zeichnen – wie ein Blick auf unsere Beispiele lehrt – große Unterschiede. Auch in Australien gibt es gute und schlechte Zeichner. Im ganzen aber scheint das zeichnerische Talent hier allgemeiner verbreitet zu sein als in Europa.“[2]) Wie ich gezeigt habe, trifft dies bei unseren Kindern nicht zu, wohl aber bei unseren Erwachsenen.

Sicher scheuen sich viele Lehrer den Kindern etwas vorzumalen in dem Glauben, sie vermöchten es nicht. Ich glaube, die meisten könnten nach etwas Übung doch ziemlich viel erreichen. Die Hauptsache dabei ist, nur die charakteristischen und notwendigen Linien zu malen. Ich selbst habe viel Nutzen davon gehabt, selbst bei älteren Schülern und dabei verwende ich ganz grobe Figuren, ohne daß die Schüler sich daran stoßen, oder gar darüber lachen. Der Lehrer, der bereits im Amte ist, wird natürlich anfangs viel freie Zeit opfern müssen, um das in der Jugend Verlorene wiederzufinden. „Die Kunsterziehungsfrage ist vorerst in wesentlichen Stücken eine Frage der Lehrerbildung.“[3]) „Die dem Seminar entwachsenen Lehrerkräfte können wohl eine Anzahl sauber ausgetüfelter Zeichnungen vorlegen, sie haben aber nicht gelernt, das Zeichnen als Sprache zu gebrauchen.“[4]) Hirth verlangt genau dasselbe: Der Arzt, der Naturforscher, der Archäologe usw., alle sollten flotte Zeichner sein; es ist jammervoll, so manchen „studierten“ Mann in Verlegenheit zu sehen, wenn er irgend ein Ding aus dem Bereiche seiner Wissenschaft bildlich darstellen soll.[5]) Ich kenne kaum einen Beruf der Gegenwart, wo solche praktische Kunstwissenschaft nicht von Nutzen wäre – und wäre es auch nur der Beruf des Familienvaters, der im trauten Heim wiederum auf den Kunstsinn seiner Mädchen und Knaben wirkt. Auch Goethe erkannte den sprachlichen Wert der Zeichnung. In seiner deutlichen Weise sagt er („Italien. Reise,“ 1787): „Die wenigen

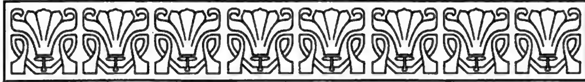
[1]) Siehe Linde, Kunst und Erziehung. p. 242.
[2]) Ernst Große, Die Anfänge der Kunst. p. 173.
[3]) Volkmann, Die Erziehung zum Sehen.
[4]) Lichtwark, Versuche und Ergebnisse. p. 43.
[5]) Hirth, loc. cit. p 24.

Linien, die ich aufs Papier ziehe, oft übereilt, selten richtig, erleichtern mir jede Vorstellung von sinnlichen Dingen; denn man erhebt sich ja eher zum Allgemeinen, wenn man die Gegenstände genauer und schärfer betrachtet." Und an anderer Stelle: „Daß ich zeichne und die Kunst studiere, hilft dem Dichtungsvermögen auf, statt es zu hindern; denn schreiben muß man nur wenig, zeichnen viel."

Zeichnen fördert sowohl Kunst als auch Wissenschaft, die beiden Ideale des deutschen Volkes. Die sprachliche Anwendung desselben hat man leider vernachlässigt und so der künstlerischen die Stütze genommen. Der Zeichenunterricht sollte in dem Lehrplan keiner Schule fehlen, sei sie Elementar-, Mittel- oder Fachschule.

Wenn auch manches in dieser Arbeit Gesagte alt ist, so scheint sie mir doch ihre Berechtigung dadurch zu haben, daß sie versucht das Altbekannte endlich zu beweisen, zu zeigen, daß die Neuerer im Grunde genommen doch alle recht haben. Sie stützt sich nicht auf Hypothesen und Ideale, sondern auf das ganz Konkrete, auf die spontanen Zeichnungen der Kinder selber. Anders konnte der Beweis gar nicht geführt werden. — Und so rufe ich dem Leser das alte Wort zu: „Lernen wir von den Kindern — dann wollen wir sie belehren!"





Literatur.

A. Pädologie und Pädagogik.

Baldwin, J. Mark — Mental development in the child and the race — New York 1897.

Barnes, Earl — A study on children's drawings — Pedagogical Seminary, Dec. 1893.

——— The art of little children — Pedagogical Seminary, Oct. 1895.

——— Studies in education — Bd. I. Stanford University 1896. Bd. II. Philadelphia 1902.

Besnard, A. — Dessins des enfants — Bull. Soc. Etude psychologique de l'enfant 1902.

Bogardus, F. S. — An individual study of drawings made by first-grade pupils — Transactions of the Illinois Society for Child study 1896.

Bowditch — Notes on children's drawings — Pedagogical Seminary 1891.

Brown, Elmer E. — Notes on children's drawings — University of California Studies. Bd. II. 1897.

——— Art in education — Proceedings of the Nation. Educ. Assoc. 1899.

Burk, Frederik — The genetic versus the logical order in drawing — Pedagogical Seminary 1902.

Burk and Frear — A study of the Kindergarten Problem — San Francisco 1899.

Cashmore, R. A. — Free-arm drawing as a means of development — London 1901.

Clark, A. B. — The child's attitude towards perspective problems — Studies in Education. Vol. I.

Clark, S. J. — Some observations on children's drawings — Educational Review 1897.

——— The Art-Idea in education and practical life — Chicago 1895.

Claus, A. — Psychologische Betrachtung zur Methodik des Zeichenunterrichts — Zeitschrift für pädagogische Pathologie 1901.

Colozza-Ufer — Psychologie und Pädagogik des Kinderspiels — Altenburg 1900.

Cooke, E. — Brushwork or drawing with color — Sesame Clubpapers 1897.

——— The ABC of drawing — Special Reports on Educational subjects, London 1897.

——— Neglected elements in art teaching — Transactions of the Teachers Guild of Great Britain and Ireland and Education Society in 1887.

——— Art teaching and child nature — Journal of Education, London 1885/86.

Mc. Dermott, Louise — Favorite drawings of Indian children — North Western Monthley, Sept. 1897.

Dexter and Garlick — Psychology in the schoolroom — London 1900.

Eppler, A. — Das beschreibende Zeichnen — Wolfenbüttel 1903.

Fitz, H. G. — Free-hand drawing in education — Popular Science Monthly, Oct. 1897.

Götze, Karl — Zur Reform des Zeichenunterrichts — Hamburg 1896.

——— Zeichenlehrplan der Hamburgischen Schulsynode — Hamburg 1904.

——— Das Kind als Künstler — Hamburg 1898.

Gallagher, Margarite — Children's spontaneous drawings — North Western Monthley, Sept. 1897.

Hall, G. Stanley — Color Perception — Proceedings of the American Academy of Arts and Sciences, März 1878.

——— Contents of children's minds on entering school — New York 1893.

Herrick, Mary A. — Children's drawings — Pedagogical Seminary, Oct. 1895.

Hertel, Franz — Der Unterricht im Formen als intensivster Anschauungsunterricht im Geiste und Sinne Pestalozzis und Fröbels — Gera 1900.

Hicks, Mary Dana — Art in early education — Kindergarten-Magazine 1894.

Hine, E. W. — Art teaching in preparatory schools — Special Reports on Educational Subjects 1900.

Hirth, Georg — Ideen über Zeichenunterricht und künstlerische Berufsbildung — Leipzig 1887.

Hogan, Louise — A study of a child — Harper 1898.

Hoffmann, Heinrich — Der Struwwelpeter — 1. Aufl. 1845. Frankfurt a. M.

Itschner, H. — Über künstlerische Erziehung vom Standpunkt der Erziehungsschule — Langensalza 1901.

Kuhlmann, Fritz — Neue Wege des Zeichenunterrichts — Stuttgart 1904.

Kuhn, M. — Portraits d'enfants — L'ecole nouvelle 1900.

Kulstrunk, Franz — Entwurf eines Lehrplanes für Zeichnen — Salzburg 1904.
Kunsterziehungstag — Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Dresden — Leipzig 1902.

Kunst im Leben des Kindes, Die — Leipzig (Seemann).

Lange, Konrad — Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend — Dramstadt 1893.

——— Das Wesen der Kunst — Berlin 1901.

Leslie, C. R. — Handbook for young painters — London 1855.

Lichtwark, Alfred — Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken — Dresden 1900.

——— Versuche und Ergebnisse der Lehrer-Vereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg — Hamburg 1902.

Linde, Ernst — Kunst und Erziehung — Leipzig 1901.

Lüddecke, G. — Der Beobachtungsunterricht in Naturwissenschaft, Erdkunde und Zeichnen — Braunschweig 1893.

Lukens, Herman T. — A study on children's drawings in the early years — Pedagogical Seminary, Oct. 1896.

——— Malendes Zeichnen — Jena 1897.

——— The Joseph story — Teacher's Magazine, New York, April 1899.

——— Drawing in the early years — Proc. N. E. A. 1899.

——— Die Entwicklungsstufen beim Zeichnen — Die Kinderfehler, Langensalza 1897.

Mc Millan, Margaret — Education through the imagination — London 1904.
Mc Cormack, T. J. — Brushwork and inventional drawing — Open Court, Chicago 1901.

Maitland, Louise M. — What children draw to please themselves — Inland Educator, Sept. 1895.

——— Children's drawings — Pacific Educational Journal 1895.

——— Notes on Eskimo drawings — The North Western Monthly, Juni 1899.

Mason, W. A. — The psychology of object drawing — Education, Boston 1894.

Mittentzwey — Kunst und Schule — Leipzig (Sigismund & Volkening).

Muthesius, H. — Der Zeichenunterricht in den Londoner Volksschulen — Beiträge zur Lehrerbildung und Lehrerfortbildung, Heft 16 — Gotha (Thienemann).

Pappenheim, Karl — Bemerkungen über Kinderzeichnungen — Zeitschrift für pädagogische Psychologie. Bd. I, Nr. 2.

——— Materialien für den Zeichenunterricht an Kindergärtnerinnenseminarien — Monatsschrift „Kindergarten" 1904.
Diesem Artikel ist eine kleine, aber nützliche Bibliographie beigefügt.

Pappenheim, Karl — Die Kinderzeichnung im Anschauungsunterricht — Zeitschrift für pädagogische Psychologie 1900.

Partridge, Lena — Children's drawings of men and women — In Barnes: Studies in Education. Bd. II.

Passy — Notes sur les dessins d'enfants — Revue philosophique 1891.

Perez, Bernard — L'art et la poésie chez l'enfant — Paris 1888.

Prangs kurzer Lehrgang im Formenstudium und Zeichnen — Böhmisch-Leipa 1898.

Pratt-Chadwick, M. L. — Illustrations for children's stories — Paidologist, Bd. IV.

Rein, Wilhelm — Bildende Kunst und Schule — Dresden 1902.

Ricci, Corrado — L'arte dei bambini — Bologna 1887.
Englische Übersetzung hiervon in Pedagogical Seminary, Oct. 1895.

Rooper, T. G. — Drawing in primary schools — New York 1894.

Schuyten, M. C. — Het vorspronkelijk teekenen also bijdrage tot kinderanalyse — Paedolog. Jaarbook 1901.

Scripture and Lyman — Drawing a straight line — Yale Psychological Laboratory 1893.

O'Shea, M. V. — Children's expression through drawing — Proc. N. E. A. 1894.

——— Psychology for normal-schools — Education 1895.

——— Some aspects of drawing — Educational Revue, New York 1897.

Spanier — Künstlerischer Bilderschmuck für Schulen — Hamburg 1900.

Spencer, Herbert — Education — London 1898.
Deutsche Übersetzung, Jena 1889.

Stahl und andere — Die Kunst im Leben des Kindes — Zeitschrift für pädagog. Psychologie 1901.

Stone, J. M. — Relation of nature study to drawing in the public schools — Proc. N. E. A. 1900.

Sully, James — Untersuchungen über die Kindheit — Leipzig 1897.
Studies of childhood — London 1895.

——— Children's ways — London 1898.

Tadd, J. Liberty — New methods in education — New York and London 1899.
Deutsche Ausgabe: Neue Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend — Leipzig 1900.

Volkmann, Ludwig — Die Erziehung zum Sehen — Leipzig 1902.

Vogel, Müllenhoff und Röseler — Zoologisches Lehrbuch — Berlin (Winkelmann).

Watts, James T. — The teaching of drawing in preparatory schools — Special Reports on Educational Subjects 1900.

Wehrenfennig, G. — Der kleine Zeichner — Triest (Schimpff).
Withers, O. — Children's early drawings — Paidologist. Bd. IV.
Wolfe, H. K. — The color vocabulary in children — Lincoln, Neb.

Man sehe auch die einschlagenden Artikel in den folgenden Zeitschriften:

Zeitschrift für pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene — Berlin (Hermann Walter).
Die Kinderfehler — Langensalza (Hermann Beyer & Söhne).
The Paidologist — London (Norman Sawyer & Co.).
Child Life — London (George Philip & Son).
The Pedagogical Seminary — Worcester, Mass. (Louis N. Wilson).
American Journal of Psychology — Worcester, Mass. (J. H. Orpha).
The Child Study Monthly — Chicago (The Werner Co.).

Bibliographien:

Bibliotheca paedo-psychologica — enthalten der Zeitschrift für pädalog. Psychol. usw. (siehe oben).
Bibliography of Child Study — enthalten in The Paedagogical Seminary (siehe oben).
Bibliography of Child Study — Philadelphia (Board of Public Education).
Will S. Monroe — Bibliography of Education — New York 1897.
Pappenheim — „Deutsche Literatur" — in der Monatsschrift „Kindergarten" 1904.

B. Urgeschichte, Kulturgeschichte und Völkerkunde.

Andree, Richard — Ethnographische Parallelen und Vergleiche. Neue Folge — Leipzig 1889.
——— Das Zeichnen bei den Naturvölkern — Mitteil. der Anthrop. Gesellschaft, Wien. Bd. XVII.
Balfour, Henry — The evolution of decorative art — London 1893.
Bastian, A. — Bunte Bilder für die Spielstunden des Denkens — Berlin 1888.
Boas — The central Eskimo — Reports of the Bureau of Ethnology, Washington 1884/85.

Le Bon, Gustave — Les premières civilisations — Paris 1903.
Brough-Smyth — The aborigines of Victoria — Melbourne 1878.
Bücher — Arbeit und Rhythmus — Leipzig 1902.
Buchner — Reise durch den Stillen Ozean — Breslau 1878.
Burmeister, Hermann — Geschichte der Schöpfung — Leipzig 1856.
Chalmers und Gill — Neu-Guinea — Leipzig 1886.
Credner, Hermann — Elemente der Geologie — Leipzig 1902.
Curtius — Über Wappengebrauch und Wappenstil im griechischen Altertum — Abhandlungen d. K. Gesellsch. d. Wissensch. zu Berlin 1874.
Ebers, G. — Ägypten in Wort und Bild — Stuttgart 1879.
Evans, Arthur J. — Primitive pictographs — Journal of Hellenic Studies. Bd. XIV. London.
Finsch, Otto — Samoafahrten — Leipzig 1888.
Fritsch, Gustav — Drei Jahre in Südafrika — Leipzig 1868.
Frobenius, Leo — Aus den Flegeljahren der Menschheit — Hannover 1901.
——— Der Ursprung der Kultur — Berlin 1898.
——— Die Kunst der Naturvölker — Westermanns Monatshefte, Dez. 1895.
v. Gebhardt und Harnack — Evangeliorum Codex graecus purpureus Rossanensis — Leipzig 1880.
Geiseler — Die Osterinsel — Berlin 1883.
Grey, George — Journals of two expeditions of discovery in North and Western Australia — London 1841.
Groos, Karl — Die Spiele der Menschen — Jena 1899.
Große, Ernst — Die Anfänge der Kunst — Freiburg i. B. 1894.
Haeckel, Ernst — Natürliche Schöpfungsgeschichte — Berlin 1873.
Haddon, A. C. — The decorative art of British New-Guinea — in Cunningham Memoirs. Bd. X. Royal Irish Academy 1894.
——— Evolution in art — London 1895.
——— Head hunters, black, white and brown — London 1901.
——— The study of man — London 1898.
——— Reports of the Cambridge anthropological expedition to Torres Straits. Bd. V. — Cambridge 1904.
——— New Guinea: Native drawings — vide Man. March 1904.
Hellwald, Friedrich von — Der vorgeschichtliche Mensch — Leipzig 1880.
Hilbrecht, H. V. — The Babylonian expedition of the University of Pensylvania — Philadelphia, seit 1893.
Hirn, Yrjö — The origins of art — London 1902.

Hörnes, Moritz — Urgeschichte der bildenden Kunst in Europa — Wien 1898.
——— Der diluviale Mensch in Europa — Braunschweig 1903.
——— Die Urgeschichte des Menschen — Wien 1892.
Hoffmann, W. J. — The graphic art of the Eskimos — Report of the United States National-Museum, Washington 1895.
Holub — Sieben Jahre in Süd-Afrika — Wien 1881.
Klaatsch, Hermann — Die Entstehung des Menschengeschlechts — Weltall und Menschheit. Bd. II. Leipzig 1902.
Lamprecht, Karl — Die Initialornamentik des 8. bis 13. Jahrhunderts — Leipzig 1882.
——— Deutsche Geschichte — Berlin (Gärtner). 1891 ff.
——— Moderne Geschichtswissenschaft — Freiburg 1905.
Lindenschmit — Handbuch der deutschen Altertumskunde — Braunschweig 1888/89.
Lubbock, Sir John — Die Entstehung der Civilisation — Jena 1875.
——— Die vorgeschichtliche Zeit — Jena 1874.
Mallery, Garrick — Picture writing of the American Indians — Reports of the Bureau of Ethnology, Washington 1888/89.
March, H. Colley — Evolution and psychology in art — „Mind" Vol. V. 1896.
Murray, A. S. — Perspective as applied in early Greek art — The Journal of Hellenic Studies. Bd. II. London.
Nordenskiöld — Studier föranledda af mine resor i höga Norden — Stockholm 1884.
Partington, James Edge — Album of the weapons, ornaments and articles of dress of the natives of the Pacific Islands — Manchester.
Petrie, W. M. Flinders — Ten years digging in Egypt — London 1892.
Ratzel, Friedrich — Völkerkunde — Leipzig 1894.
Reiß und Stübel — Das Totenfeld von Ancona in Peru — Berlin 1881.
Schurtz, Heinrich — Urgeschichte der Kultur — Leipzig 1900.
Selenka — Der Schmuck des Menschen — Berlin 1900.
Squier — Peru — London 1877.
Stanley, Henry M. — Im dunkelsten Afrika — Leipzig 1890.
v. d. Steinen, Karl — Unter den Naturvölkern Central-Brasiliens — Leipzig 1894.
Stokes, J. L. — Discoveries in Australia — London 1846.
Tylor, E. B. — Early history of mankind — London 1865.
Volkelt, Johannes — System der Ästhetik — München 1905.
Waitz, Theodor — Anthropologie der Naturvölker — Leipzig 1877.
——— Die Indianer Nord-Amerikas — Leipzig 1865.

Weule, Karl — Die Eidechse als Ornament in Afrika — Berlin 1896.

Wickhoff und Härtel — Die Wiener Genesis — Wien 1895.

Wied, Maximilian, Prinz zu — Reise in das innere Nord-Amerika — Koblenz 1839.

Wilkinson — Manners and customs of the ancient Egyptians — First Series, London 1837 — Second Series, London 1841.

Wilson, Thomas — Prehistoric art — Report of the United States National Museum, Washington 1896.

Woermann, K. — Die Landschaft in der Kunst der alten Völker — München 1876.

——— Geschichte der Kunst — Leipzig 1900.
Dieses Werk enthält eine sehr wertvolle Bibliographie, welche die hier gegebene vielfach ergänzt.

Wood, J. G. — The natural history of man — London 1874.

Wülcker, Richard — Geschichte der englischen Literatur — Leipzig 1900.

Man sehe auch die einschlagenden Artikel in den folgenden Zeitschriften und periodischen Publikationen:

Globus — Illustrierte Zeitschrift für Länder- und Völkerkunde — Braunschweig.

Zeitschrift für Ethnologie — Berlin.

Mitteilungen der Anthropologischen Gesellschaft in Wien — Wien.

Internationales Archiv für Ethnographie — Leiden.

L'Anthropologie — Paris.

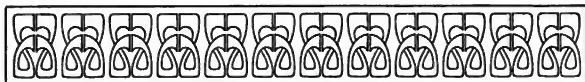
Revue d'Anthropologie — Paris.

Revue d'Ethnographie — Paris.

Journal of the Anthropological Institute — London.

Reports of the Bureau of Ethnology — Washington.

Reports of the United States National Museum — Washington.



Erklärung der Tafeln.

Abkürzungen: K = Knabe, M = Mädchen. Die Zahlen hinter diesen Buchstaben bedeuten das Alter in Jahren, also K 12 = zwölfjähriger Knabe.
Die Bruchzahlen in Klammern geben den Grad der Verkleinerung an.

Die näheren Angaben über die zitierten Werke findet der Leser in dem Anhang „Literatur".

Wenn nicht anders vermerkt, sind die Originale im Besitze des Verfassers.

Tafel 1. Fig. 1. Mann — M 2 Jahr 3 Monat.
„ 2. Mann — M 3 Jahr 4 Monat.
„ 3. Mama [a) Haar, b) Augen, dazwischen Nase, c) Mund, d) Hände mit 5 Fingern, e) Schuhe] — M 3 Jahr 5 Monat.
„ 4. Selbstporträt, darüber der Name Lilian — M 4 Jahr 6 Monate
„ 5. Porträt von Lukens, nach der Natur gezeichnet [a) Sofa] — M 4 Jahr 9 Monat.
„ 6. Porträt von Lukens noch einmal [a) Brille, b) Bart, c) Uhrkette, d) Knöpfe] — Fig. 1 bis 6 nach Lukens, A study on children's drawings.

Tafel 2. Fig. 7. Links: Mann, rechts: Frau.
„ 8. „ „ „ „
„ 9. „ „ „ „
„ 10. „ „ „ „
Fig. 7 bis 10 nach Lena Partridge, Children's drawings &c.

Tafel 3. Fig. 11. Verschiedene Methoden Arme und Beine anzusetzen. Geschlecht und Alter sind auf der Tafel vermerkt.

Tafel 4. Fig. 12. Unkenntnis der Gelenke — a) K 13, b) K 13, c) M 10 ($^2/_3$).
„ 13. Arnold von Winkelried erfaßt die Speere der Östreicher — K 12 ($^2/_3$).
„ 14. Die „überzählige Nase primitiver Logik" — M 5. Nach Dexter und Garlick, Psych. in the schoolroom — ($^2/_3$)

Tafel 5. Fig. 15. Hund (1/1)
„ 16. Knabe und Vogel (1/1)
„ 17. Knabe und drei Fische (1/1)
} mit „gemischtem Profil".

Tafel 6. Fig. 18. Zeichnungen von vier Erwachsenen. Jedesmal links ein Mann, rechts eine Frau. Man beachte das „gemischte Profil" in b und d. (2/3)

Tafel 7. Fig. 19. Säugetiere, Vögel und Fische der ersten Stufe. Ohne Bezeichnung unkenntlich. (1/1)

Tafel 8. Fig. 20. Säugetiere der zweiten Stufe — Spezies unbestimmbar. (1/2)
„ 21. Säugetiere der dritten Stufe — Spezies deutlich charakterisiert. (1/2)

Tafel 9. Fig. 22. Hunde nach dem „Hundeprofil" gezeichnet — a) M 15, b) K 9, c) K 11. Man beachte bei a das gemischte Profil. (2/3)
„ 23. Hunde aus der geläufigen Menschenfigur abgewandelt — a) M 8, b) M 9, c) K 10, d) M 8. (2/3)
„ 24. Hunde mit Menschenprofil — a) M 11, b) M 12. (2/3)
„ 25. a) Pferd, welches dem Kind vorgezeichnet wurde. b) Figur, welche das Kind als Kopie von a machte. c) Ein von demselben Kinde (M) aus dem Gedächtnis gezeichneter Mann zu Pferd. [d) Schwanz des Pferdes.] Nach Withers, Children's early drawings. (2/3)
„ 26. a) Knabe, b) Hund — K 10. (2/3)

Tafel 10. Fig. 27. Hund — M 8. (1/1)
„ 28. Hund — M 10. (1/1)

Tafel 11. Fig. 29. Schwalben, anatomisch gezeichnet — a) M 12, b) M 11, c) M 13, d) M 13. (2/3)
„ 30. Schwalben, nach dem Umriß gezeichnet — a) K 8, b) K 9, c) K 10, d) K 10. (2/3)
„ 31. Schwalben, symbolisch gezeichnet, meist von a abgeleitet. (2/3)
„ 32. Fliegende Schwalben — a) M 10, b) M 9. (2/3)

Tafel 12. Fig. 33. Fische — a) K 10, b) M 12, c) M 13, d) K 13, e) K 13, f) K 13, g) K 13. (2/3)

Tafel 12. Fig. 34. Heterogene Fischformen — a) K 13, b) M 10, c) M 14. (²/₃)

Tafel 13. Fig. 35. a) 3 Fische, Knabe, Hund — M 9, b) Hund, Schwalbe — M 9, c) Schwalbe — M 10, d) Huhn — M 8, e) Rotkehlchen — M 8, f) Schwalbe auf einem Dach — M 8. (²/₃)

Tafel 14. Fig. 36. Hirsche — a) K 9, b) K 11, c) K 10, d) K 8, e) K 10, f) K 9. (¹/₁)

Tafel 15. Fig. 37. Szene zum Hans-Guck-in-die-Luft mit dargestellter Grasfläche — K 13. (²/₃)
„ 38. Bäume der Periode lokaler Anordnung — a) M 8, b) K 10. (²/₃)

Tafel 16. Fig. 39. Bäume „anatomisch" gezeichnet. a) K 11, b) K 10, c) K 11, d) K 12, e) K 11, f) K 10. (²/₃)

Tafel 17. Fig. 40. Bäume, nach dem Umriß gezeichnet — a) K 13, b) K 9, c) K 13, d) K 12, e) K 12, f) K 11, g) K 13. (²/₃)
„ 41. Szene zum Hans-Guck-in-die-Luft, Bäume im Umriß gezeichnet mit eingefügten Ästen — K 13. (¹/₃)

Tafel 18. Fig. 42. a) Es gingen drei Jäger wohl auf die Birsch — K 10. (²/₃)
„ 42. b) „ „ „ „ „ „ „ „ — K 11. (²/₃)
Tafel 18a. Fig. 42. c) „ „ „ „ „ „ „ „ — K 10. (²/₃)
„ 42. d) „ „ „ „ „ „ „ „ — K 12. (²/₃)

Tafel 19. Fig. 43. Wurzelsystem der Bäume sichtbar — a) K 10, b) M 12. (²/₃)
„ 44. Blumen in der Landschaft — a) M 10, b) K 13, c) K 11. (44a und b ²/₃, 44c ¹/₃).

Tafel 20. Fig. 45. Gänseblümchen — M 10. (²/₃)
„ 46. Bilderrahmen mit Blumen — K 10. (²/₃)
„ 47. Idealschema des ersten Anstoßes zur systematischen Lokalisation in der Landschaft. — Vom Verfasser gezeichnet.

Tafel 21. Fig. 48. Häuser der ersten Stufe — a) K 8, b) M 8, c) K 8. (¹/₂)
„ 49. „ „ zweiten „ — a) M 12, b) M 12. (¹/₂)
„ 50. „ „ dritten „ — a) M 10, b) K 9, c) M 12. (¹/₂)

Tafel 22. Fig. 51. Erster Anstoß zwei Seiten des Hauses zu zeigen — a) M 13, b) K 17. (²/₃)

Tafel 22. Fig. 52. Haus drei Seiten zeigend — M 11. ($^2/_3$)

Tafel 23. Fig. 53. a) Tisch und Stuhl, b) Bett, im geometrischen Aufriß. ($^2/_3$)

„ 54. a) Tisch, b) Bett, vier Beine zeigend. ($^2/_3$)

„ 55. Bett, Tisch und Stühle, fälschlicherweise drei Seiten zeigend (vergl. Fig. 52). ($^2/_3$)

„ 56. a, b und c. Versuch die hinteren Beine von Tisch und Stuhl in eine andere Kulisse zu rücken. ($^2/_3$)

Tafel 24. Fig. 57. Versuch eine Landschaft perspektivisch darzustellen. — Vom Verfasser im Alter von 11 Jahren gezeichnet. ($^2/_3$)

„ 58. Geschichte: Das brave Mütterchen. Perspektive durch Übereinandersetzen angedeutet. ($^2/_3$)

Tafel 25. Fig. 59. Geschichte: Die kleine Wohltäterin — K 8. ($^1/_2$)

„ 60. Geschichte: Die Auswanderer — M 12. ($^1/_2$)

(Fig. 59 und 60:) Perspektive durch Übereinandersetzen angedeutet.

Tafel 26. Fig. 61. Perspektive in der Landschaft — K 13. ($^2/_3$)

Tafel 27. Fig. 62. Verwechslung von Aufriß und Grundriß — M 13. ($^1/_2$)

„ 63. „ „ „ „ „ — K 11. ($^1/_2$)

Tafel 28. Fig. 64. Vertiefung im Erdboden durch Querschnitt angedeutet — K 13. ($^1/_1$)

„ 65. Verwechslung von Aufriß und Grundriß durch Gegenüberstellen von Personen usw. veranlaßt — K 13. ($^2/_3$)

Tafel 29. Fig. 66. Desgleichen — M 12 ($^2/_3$)

„ 67. Desgleichen (Schlacht bei Sempach, a = Arnold von Winkelried) — K 12. ($^2/_3$)

Tafel 30. Fig. 68. Grundriß vollkommen aufgerichtet — K 13. ($^2/_3$)

„ 69. „ „ „ — K 13. ($^2/_3$)

Tafel 31. Fig. 70. a) Was Peter Hebel an einem Wintertag durch sein Fenster sah — K 14. ($^1/_2$)

„ 70. b) Was Peter Hebel an einem Wintertag durch sein Fenster sah — K 16. ($^1/_2$)

Tafel 31a. Fig. 70. c) Was Peter Hebel an einem Wintertag durch sein Fenster sah — K 14. (1/2)
„ 70. d) Was Peter Hebel an einem Wintertag durch sein Fenster sah — K 15. (1/2)

Tafel 32. Fig. 71. Darstellung von Bergen von einem Knaben, welcher noch nie ein Gebirge gesehen hat — K 12. (1/2)
„ 72. Desgleichen — K 10. (1/2)

Tafel 33. Fig. 73. Durch Unterweisung beeinflußte Perspektive — K 11. (1/2)
„ 74. „ „ „ „ — K 13. (1/2)

Tafel 34. Fig. 75. Periode der „dekorativen" Farbe — K 6. (1/2)

Tafel 35. Fig. 76. Periode der „dekorativen" Farbe — M 4 Jahr 6 Monat. (1/1)
„ 77. a) Periode der „Lokalfarben" oder „wirklichen" Farben — K 11. (1/1)
„ 36. „ 77. b) Periode der „Lokalfarben" oder „wirklichen" Farben — M 13. (2/3)
„ 36a. „ 77. c) Periode der „Lokalfarben" oder „wirklichen" Farben — K 8. (1/1)

Tafel 37. Fig. 78. a) Periode der „natürlichen Farbe" oder Farbenperspektive — — K 8. (2/3)
„ 37a. „ 78. b) Periode der „natürlichen Farbe" oder Farbenperspektive — — K 8. (2/3)

Tafel 38. Fig. 79. a) Licht und Schatten — K 13. (1/1)
„ 79. b) „ „ „ — K 13. (1/1)
„ 38a. „ 79. c) „ „ „ — K 14. (2/3)
„ 38b. „ 79. d) „ „ „ — K 15. (1/1)
„ 79. e) „ „ „ — K 13. (1/1)

Tafel 39. Fig. 80. a) Hans-Guck-in-die-Luft — Fragmentbilder — M 8. (2/3)
„ 80. b) „ „ — K 7. (2/3)

Tafel 40. Fig. 81. a) Hans-Guck-in-die-Luft — Erzählungsbilder — M 10. (2/3)
„ 81. b) „ „ — K 14. (2/3)
„ 41. „ 81. c) „ „ — K 13. (2/3)
„ 42. „ 81. d) „ „ — K 8. (Nach Barnes, Studies in Education.)

Tafel 42a.	Fig. 81.	e) Hans-Guck-in-die-Luft — Erzählungsbilder — K 13. (2/3)
„ 42b.	„ 81.	f) „ „ — K 13. (1/2)
Tafel 43.	Fig. 82.	a) Hans-Guck-in-die-Luft — Stimmungsbild — K 16. (Nach Barnes, Studies in Education.)
	„ 82.	b) Hans-Guck-in-die-Luft — Stimmungsbild — K 13. (2/3)
„ 44.	„ 82.	c) „ „ — K 14. (2/3)
„ 44a.	„ 82.	d) „ „ — K 13. (1/2)
„ 44b.	„ 83.	e) „ „ — K 12. (1/2)
Tafel 45.	Fig. 83.	Das Büblein auf dem Eise — K 12. (1/2)
Tafel 46.	Fig. 84.	a) Peter der Gänserich — Fragmentbild — M 7
	„ 84.	b) „ „ „ — Erzählungsbild — M 8
	„ 84.	c) „ „ „ „ — K 10
	„ 84.	d) „ „ „ — Stimmungsbild — M 11
Tafel 47.	Fig. 85.	a) Haus, Hund und Kleidung, durchsichtig — M 13. (2/3)
	„ 85.	b) Vogelnest, durchsichtig — nach Götze, Das Kind als Künstler.
	„ 85.	c) Schiff, durchsichtig — nach Ricci, L'arte dei Bambini.
	„ 85.	d) Haus, durchsichtig — K 12. (1/1)
	„ 85.	e) Pferd, durchsichtig — K 7. (1/1)
Tafel 48.	Fig. 86.	Fluß zwischen Bäumen fließend — K 9. (2/3)
	„ 87.	Hans und Hund — M 10. (2/3)
	„ 88.	Mann zu Pferd — M 8. (2/3)
	„ 89.	Hans-Guck-in-die-Luft — Rettungsszene — M 13. (2/3)
	„ 90.	a) Alice mit dem Gänserich in den Armen — M 10.
	„ 90.	b) „ „ „ „ „ „ „ — K 10.
	„ 90.	c) „ „ „ „ „ „ „ — K 8.
	„ 90.	d) „ „ „ „ „ „ „ — K 9.
	„ 91.	Hans-Guck-in-die-Luft — Hieroglyphenartig dargestellt — nach Barnes, Studies in Education.
Tafel 49.	Fig. 92.	Merkwürdige Darstellung des Hans-Guck-in-die-Luft — M 13 Jahr 6 Monat. (2/3)
	„ 93.	Starke Äußerung des rhythmischen Gefühls. — (2/3)
Tafel 50.	Fig. 94.	a) Porträt nach dem Leben — K 8.
	„ 94.	b) „ „ „ „ — M 9.

Tafel 50. Fig. 94. c) Porträt nach dem Leben — M 10.
„ 94. d) „ „ „ „ — K 11.
Fig. 94 a bis d nach Lena Partridge, Children's drawings.
„ 95. a Zeichnung eines zweijährigen Mädchens nach der von einem Erwachsenen gezeichneten Vorlage b.
„ 96. a) Mann von einem Erwachsenen gezeichnet, b) erster Versuch eines achtjährigen Mädchens, denselben abzuzeichnen, c) zweiter Versuch des Mädchens.
„ 97. b Kopie eines $4^{1}/_{2}$ jährigen Mädchens nach der von einem Erwachsenen gezeichneten Vorlage a.
„ 98. Mann aus der Periode lokaler Anordnung — K 4.
„ 99. Haus „ „ „ „ „ — M 5.
Fig. 95 bis 99 nach Withers, Children's early drawings.

Tafel 51. Fig. 100. a) Lokomotive — K 6. ($^{3}/_{4}$)
„ 100. b) „ — derselbe Knabe mit 11 Jahren. ($^{3}/_{4}$)

Tafel 52. Fig. 101. a) Negerdorf im Urwald in Kamerun — ($^{3}/_{4}$)
„ 53. „ 101. b) Negerdorf in Ostafrika — ($^{3}/_{4}$)
„ 101. c) Engländer im Hinterhalt der Buren — ($^{3}/_{4}$)
„ 101. d) Indianerlager — ($^{3}/_{4}$)
Fig. 101 a bis d von demselben 14 jährigen Knaben.

Tafel 54. Fig. 102. Golgatha — K 10. ($^{2}/_{3}$)
„ 103. Späßchen — K 12. ($^{1}/_{9}$)
„ 104. Feuerwehr bei der Löschung eines brennenden Hauses — K 5. Nach Lukens, A Study on children's drawings. ($^{2}/_{3}$)

Tafel 55. Fig. 105. a) Die Auswanderer — K 12. ($^{2}/_{3}$)
„ 55a. „ 105. b) „ „ — K 12. ($^{1}/_{1}$)

Tafel 56. Fig. 106. Petroglyphen von den Key-Inseln — Mallery, p. 168.
„ 107. Petroglyphen von den Bahama-Inseln — Malery, p. 139.
„ 108. Zeichnung auf dem „Lenape"-Stein (Doylestown, Bucks Co., Penns.) — Wilson, p. 380.
„ 109. Petroglyph aus Moghar (Algier) — Mallery, p. 180.
„ 110. Bambusritzung aus Neu-Caledonien — Andree, Ethnogr. Parall. u. Vergl. 2. Folge. Taf. II.
„ 111. Petroglyphen aus Fayette Co., Penns. — Mallery, p. 112 and 113.

Tafel 56. Fig. 112. Menschenkopf von Langerie-basse (Dordogne) — Wilson, p. 401.
„ 113. Mann in Renntierhorn geschnitzt von Laugerie-basse (Dordogne) — Wilson, p. 391.
„ 114. Speerwerfer auf einem australischen Schild im Museum für Völkerkunde (Leipzig). Stark verkleinert.
„ 115. Boot mit Bemannung von den Salomonen — Andree, Ethnogr. Parall. u. Vergl. 2. Folge. Taf. II.
„ 116. Zeichnung auf dem goldenen Horn von Gallehuus (Dänemark), gefunden 1639 — Wilson, p. 36.
„ 117. Mann von einem Tanzattribut aus Brit. Neu-Guinea im Ethnogr. Museum zu Leyden. Stark verkleinert.

Tafel 57. Fig. 118. Jaguare von einem Nahuquá und einem Bakaïrí gezeichnet — Nach K. v. d. Steinen.
„ 119. Tapir und Hund von einem Bororó gezeichnet — Nach K. v. d. Steinen.
„ 120. Schildkröten von einem Bororó gezeichnet — Nach K. v. d. Steinen.
„ 121. Tiere von den Felsenbildern zu Bohuslän.
„ 122. Höhlenbär auf einem Kieselstein aus der Grotte von Massat (Ariège) — Wilson, p. 378.
„ 123. Moki — Bilderschriftzeichen: a) Wölfe, b) Kaninchen, c) Eidechsen, d) Kröten (Phrynosoma) — Reports of the Bureau of Ethnol., 1882/83, p. 47.
„ 124. Eidechse auf einem Bakubabecher — Weule, Fig. 12.

Tafel 58. Fig. 125. Pferd aus der Thayinger Grotte — Wilson, p. 384.
„ 126. Emu auf einem australischen Schild im Museum für Völkerkunde zu Leipzig. Stark verkleinert.
„ 127. Hirsch auf der Situla von Trezzo — Hoernes, Urgeschichte des Menschen, p. 568.
„ 128. Hirsch von einem Navajo-Indianer gezeichnet — Reports of the Bureau of Ethnol., 1880/81.
„ 129. Dugong (Halicore australis) von einem Papua gezeichnet — Haddon, Evol. in Art, p. 16.
„ 130. Sandzeichnungen der Bororó — Nach K. v. d. Steinen.
„ 131. Krokodil von einem Papua gezeichnet — Haddon, Evol. in Art, p. 18.
„ 132. Ägypter beim Obstpflücken — Wilkinson, Manners and Customs &c., First Series, Vol. II, p. 146.

Tafel 58. Fig. 133. Vornehmer Ägypter beim Fischfang — Wilkinson, Manners and Customs &c., First Series, Vol. III, p. 52.

Tafel 59. Fig. 134. Eine Phalanx des Sheta verteidigt eine befestigte Stadt — Wilkinson, Manners and Customs &c., First Series, Vol. I, p. 382.

„ 135. Teich von Bäumen umgeben, auf einer australischen Rindenzeichnung — Andree, Ethnogr. Parall. u. Vergl., 2. Folge.

„ 136. Dakota Wassergott-Heiligtum. Teich mit Bäumen umgeben, zu dem ein Weg führt, an dessen Seiten ebenfalls Bäume stehen — Bastian, Bunte Bilder für die Spielstunden des Denkens, Taf. XV.

„ 137. Ägypter holen Wasser aus einem mit Bäumen umgebenen Teich — Wilkinson, Manners and Customs, First Series, Vol. II, p. 99.

„ 138. Armee des General Sully in der Schlacht gegen die Sioux am Hard River, von einem Winnebago-Indianer, der in Sullys Reihen kämpfte, gezeichnet — Nach den Reports of the Bureau of Ethnol.

Tafel 60. Fig. 139. Ankunft eines Händlers in einem Cheyenne-Lager — Nach einem Original im Museum für Völkerkunde zu Leipzig. Stark verkleinert.

„ 140. Pfahlhaus von einem Papua gezeichnet — Haddon, New-Guinea Native Drawings.

Tafel 61. Fig. 141. a) Eule — Vasi panatenaici. Mon. dell'Instit. 1878. Vol. X, Taf. XLVIII K.

„ 141. b) Sirene — Vasi panatenaici. Mon. dell'Instit. 1878. Vol. X, Taf. XLVIII J.

„ 141. c) Athenekopf von einer rotfigurigen Amphore im Britischen Museum — Murray, Perspective as applied in Early Greek Art. Fig. 141 d, e und f sind demselben Werke entnommen.

Tafel 62. Fig. 142. Transport einer ägyptischen Kolossalstatue — Wilkinson, Manners and Customs &c., First Series, Vol. III, p. 328.

Tafel 63. Fig. 143. Bespannter Wagen von der Darsluber Urne — Hörnes, Urgesch. d. bild. Kunst, p. 37.

„ 144. Phalanx schwerer Infanterie — Wilkinson, Manners and Customs &c., First Series, Vol. I, p. 293.

Tafel 63. Fig. 145. Tatsächliche Perspektive und Perspektive nach Maßgabe des wesentlichen Augenpunktes — Nach Woermann, Die Landschaft in der Kunst der alten Völker.

„ 146. Jesus auf dem Ölberge — v. Gebhardt u. Harnack, Evang. Cod. graec. purpur. Rossanensis.

Tafel 64. Fig. 147. a) Hans-Guck-in-die-Luft — „Kontinuierende" Bilder — K 11. (2/3)

„ 147. b) Hans-Guck-in-die-Luft — „Kontinuierende" Bilder — K 10. (2/3)

„ 64a. „ 147. c) Hans-Guck-in-die-Luft — „Kontinuierende" Bilder — K 10. (2/3)

Tafel 65. Fig. 148. Die Krönung Heinrichs IV. von England, wie in der Froissart-Handschrift dargestellt — Nach Wülcker, Englische Literaturgeschichte.

„ 149. Kampf Assur Bani-Pals gegen die Elamiten — Guide to the Babylonian and Assyrian Antiquities in the British Museum, Taf. V.

Tafel 66. Fig. 150. Darstellung der Wielandsage auf „Frank's Casket" — Nach Wülcker, Englische Literaturgeschichte.

„ 151. Dugong-Fang von einem Papua gezeichnet — Haddon, Head-Hunters, p. 153.

„ 152. Photographie nach der Natur zum Vergleich mit Fig. 151 — Haddon, Head-Hunters, p. 123.

„ 153. Gitarre-Spielerin — Wilkinson, Manners and Customs, First Series, Vol. II, p. 302.

„ 154. Zeichnung auf dem Thruston-Tablet, Tennessee — Mallery, Taf. 51.

Tafel 67. Fig. 155. Apiaká Armtätowierung.

„ 156. Comanche zu Pferd — Mallery, p. 206.

„ 157. Zeichnung auf einer Graburne aus Ödenburg — Hörnes, Urgesch. des Menschen, p. 614.

„ 158. a) Midē-Haus — Mallery, p. 494

„ 158. b) Medizin Tipi — Mallery, p. 494.

„ 159. a) Haus auf Chuckchischer Jahresannale — Hoffmann, p. 843.

„ 159. b) Winterwohnung und Holzhacker bei der Arbeit — Hoffmann, p. 844.

Tafel 67. Fig. 160. Geflügelter Löwe mit Menschenkopf aus dem Palaste Assur-Nasir-Pals — Original im Britischen Museum.

Tafel 68. Fig. 161. a) } Zeichnungen von Eskimokindern — Maitland, Notes on Eskimo drawings.
„ 161. b) }

Tafel 69. Fig. 162. } Zeichnungen von Eskimokindern — Maitland, Notes on Eskimo drawings.
„ 163. }
„ 164. Elefanten — nach Pappenheim, Bemerkungen über Kinderzeichnungen.

Tafel 70. Fig. 165. Illustrationen zu einem Aufsatz über das Gedicht „Die Auswanderer" — K 14. (2/3)

Tafel 71. Fig. 166. Illustration zu einem Aufsatz über das Gedicht „Die Auswanderer" — K 13. (1/2)

Tafel 72. Fig. 167. Aus „Picture Essays" (Nelson's Royal School Series).
„ 168. Desgleichen.

Tafel 73. Fig. 169. Zeichnungen aus einem Japanischen Kindergarten. — Nach Pappenheim, Bemerkungen über Kinderzeichnungen.





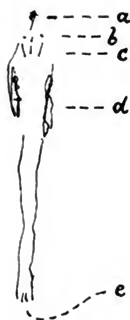

LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF



1



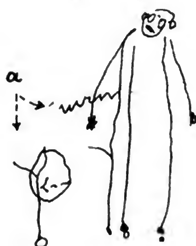
2



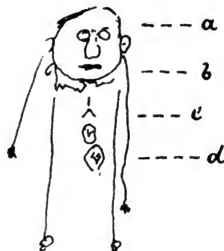
3



4

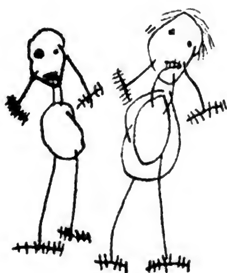


5



6


LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA





7

8

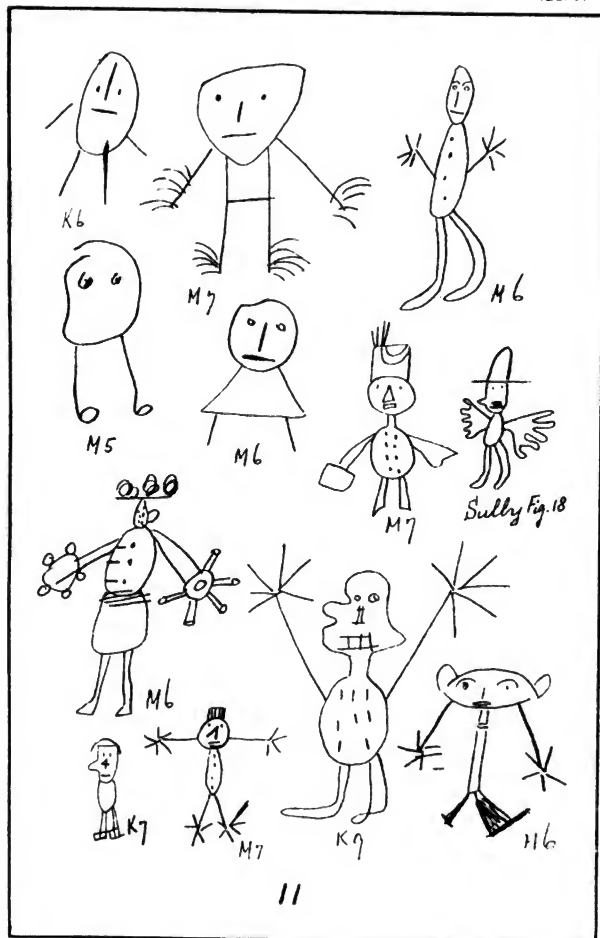




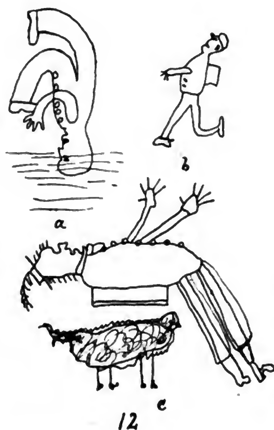
9

10

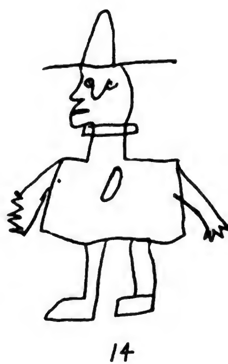



K6
M7
M6
M5
M6
M7
Sully Fig. 18
M6
K7
M7
K7
M6
II

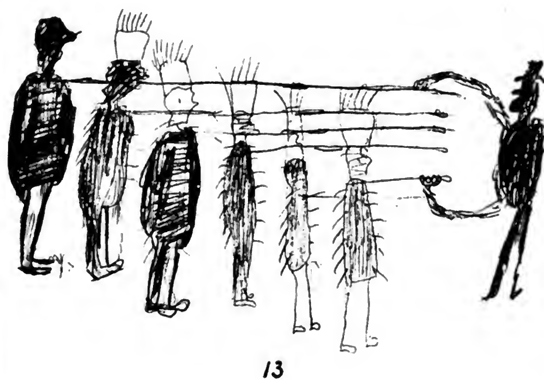

LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA



12

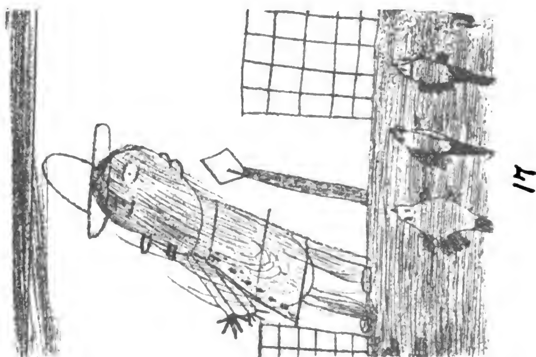


14

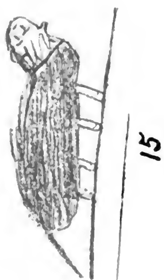


13

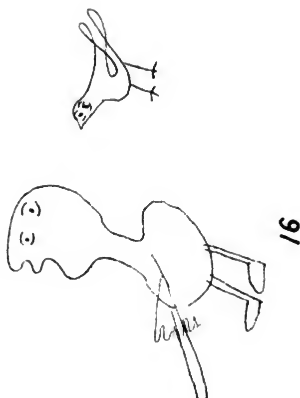




17

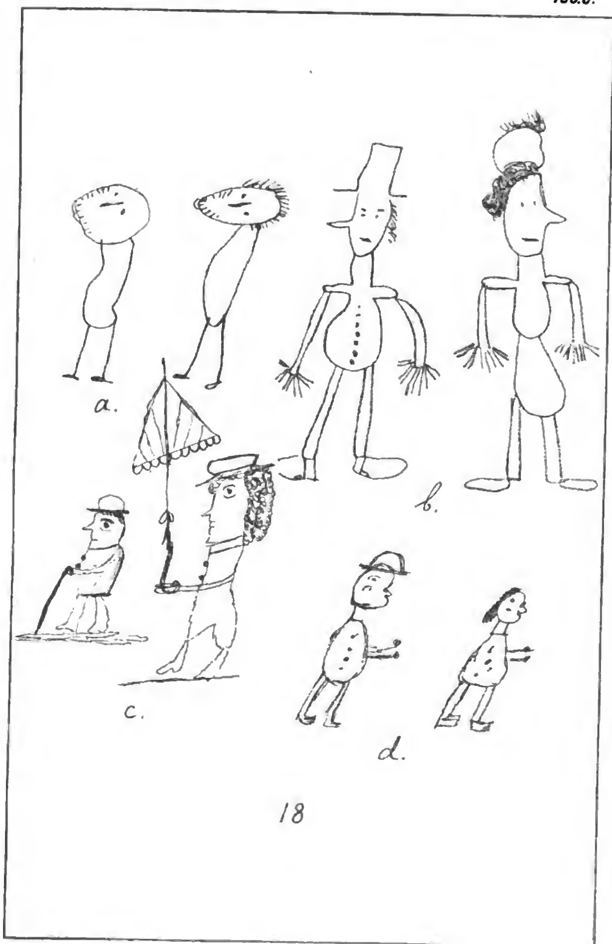


15



16


LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA


a.
b.
c.
d.
18


LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA

Tab. 7.

Fische (fish)



Hirsch (stag)



Schwein (pig)





Schwalben (swallows)



Hund (dog)

Mann (man)







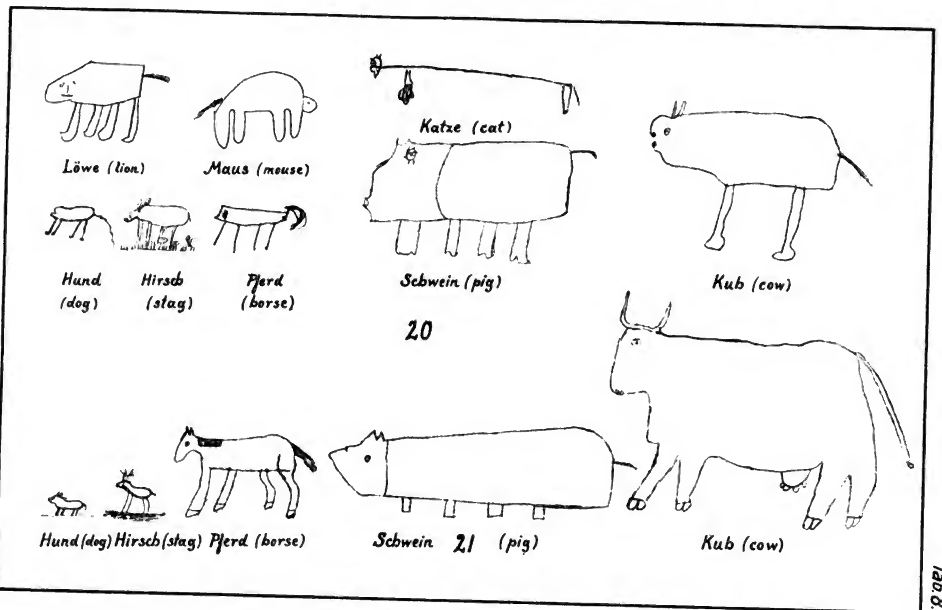
Fische (fish)



Schwalben (swallows)

19



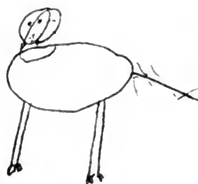

Löwe (lion)
Maus (mouse)
Katze (cat)
Hund (dog)
Hirsch (stag)
Pferd (horse)
Schwein (pig)
Kuh (cow)
20
Hund (dog) Hirsch (stag) Pferd (horse)
Schwein 21 (pig)
Kuh (cow)







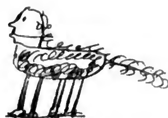
a 22 b c



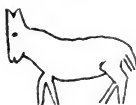


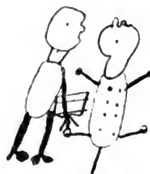

b c

a 23 d




a 24 b



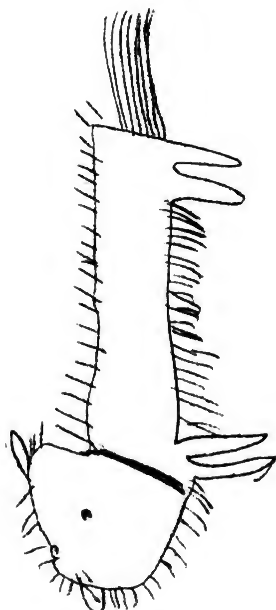
a d c a b

b 25 26


LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA

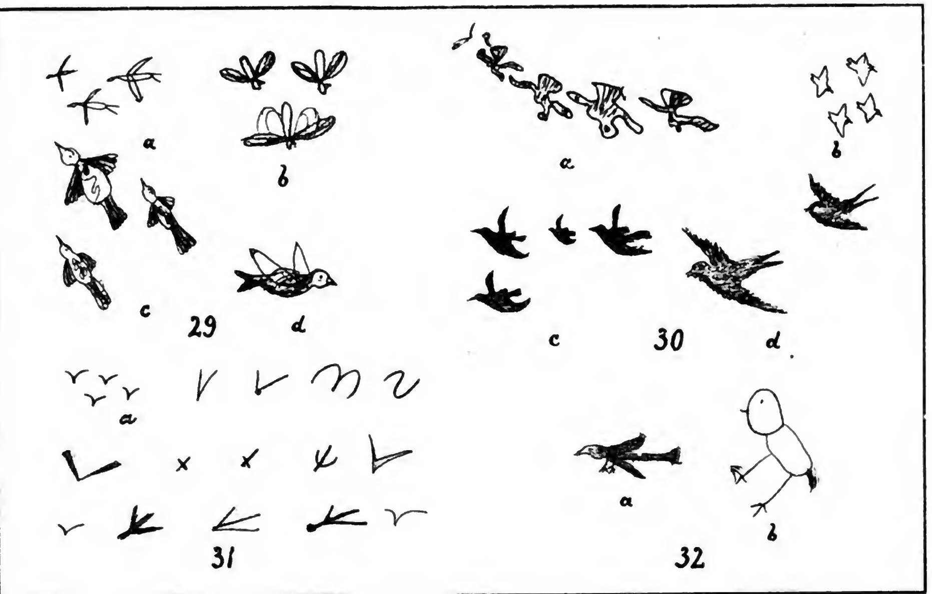


28

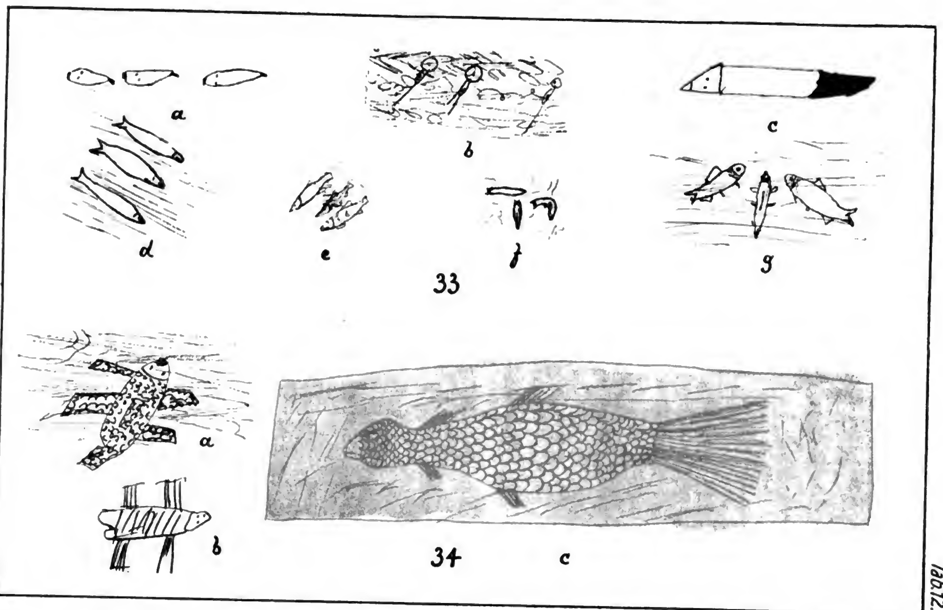


27

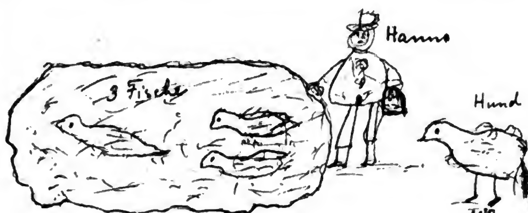

LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA


a
b
c
29
d
a
b
c
30
d
a
31
a
b
32

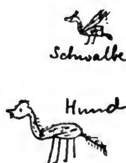



a
b
c
d
e
f
g
33
a
b
34
c


LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA



a



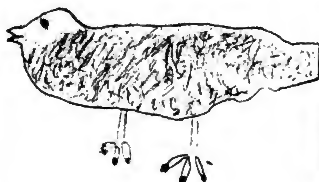


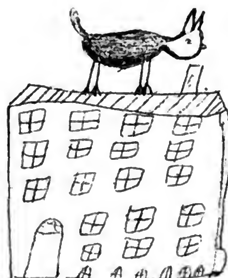


c

d

b





e

f

35





a



b



c



d



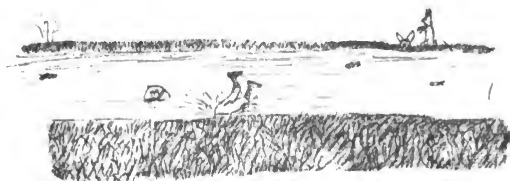
e



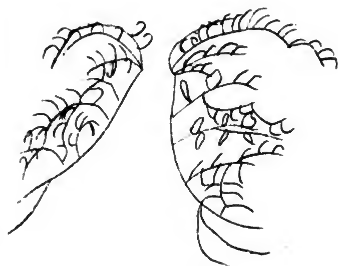
f

36

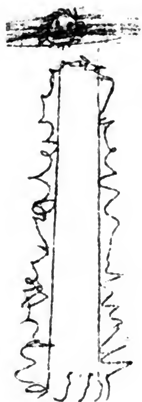




37



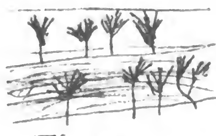
a



b

38

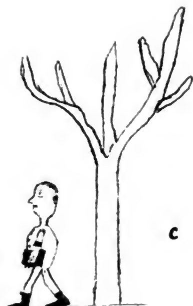

LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA



a



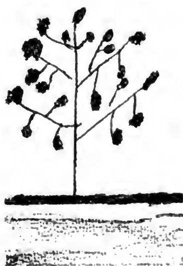
b



c

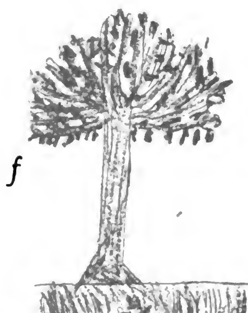


d



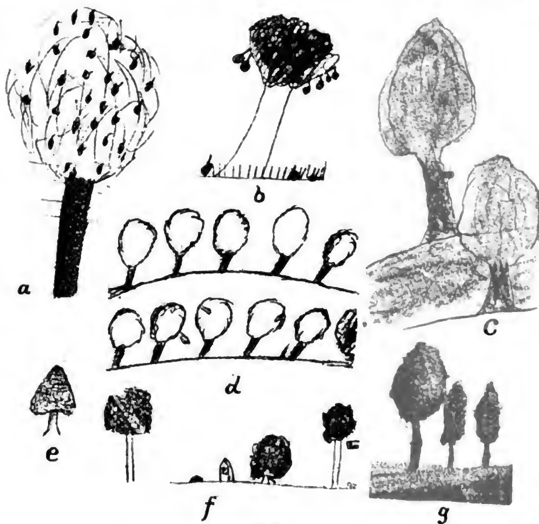
e

f



39


LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA

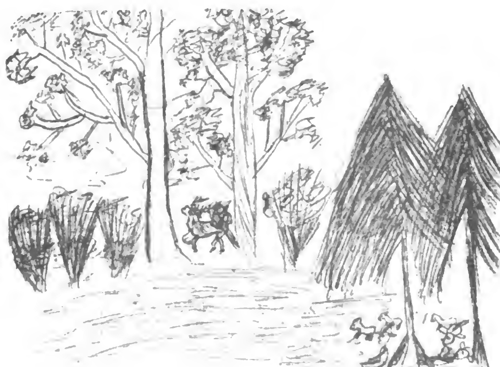


40



41


LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA



a



b

42


LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA



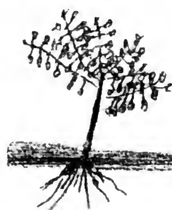
c



d

42


LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA



a

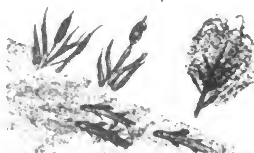


b

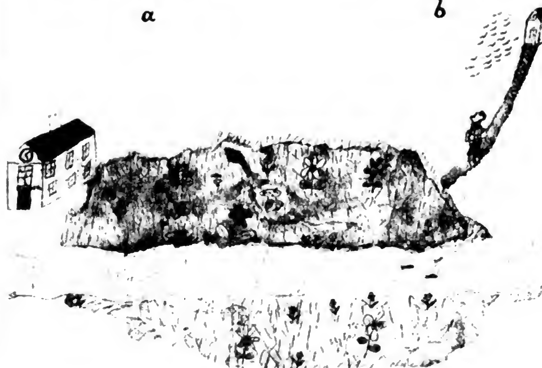
43



a



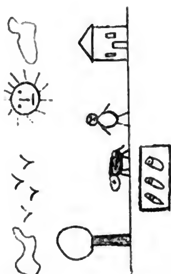
b



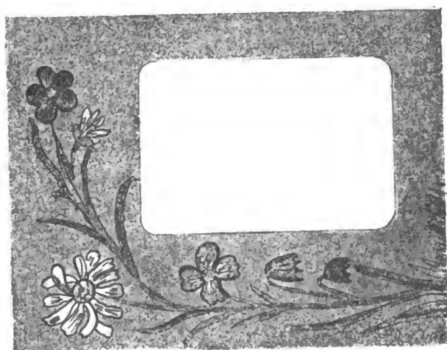
c

44





47



46

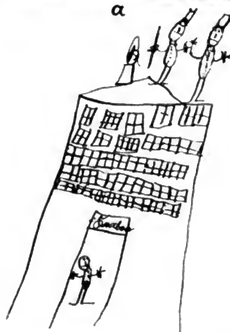


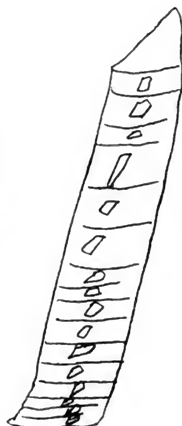
45


LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA



a





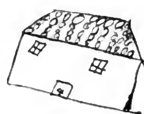
c

b 48





a 49 b



a

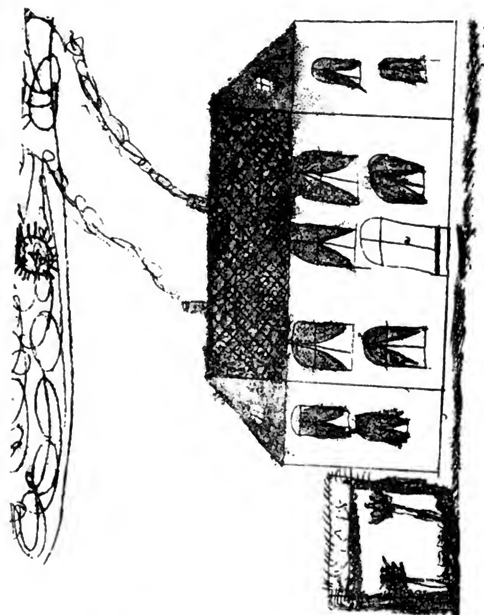




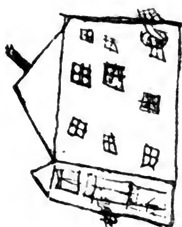
b 50 c


LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA

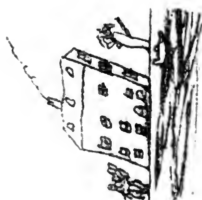
Tab. 22.



52



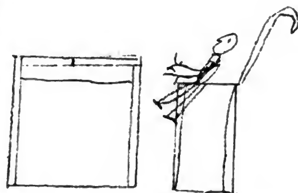
a

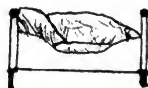


b

51


LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA





a 53 b

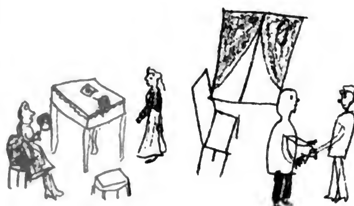




a 54 b



55





a b c
56


LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA

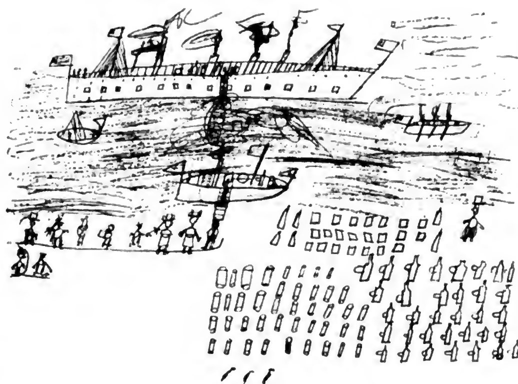
57

58


LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA



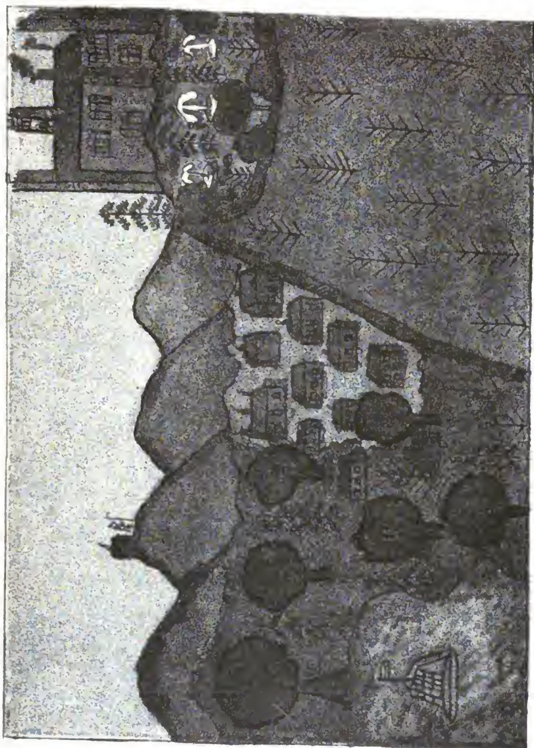
59



60

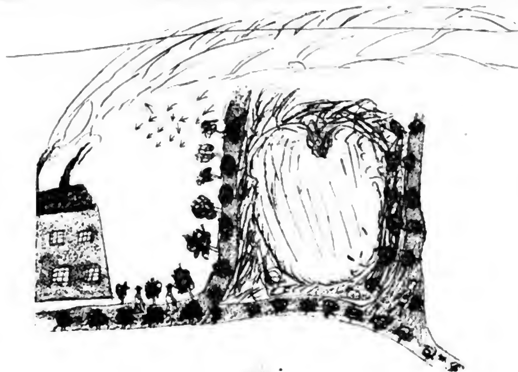

LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA

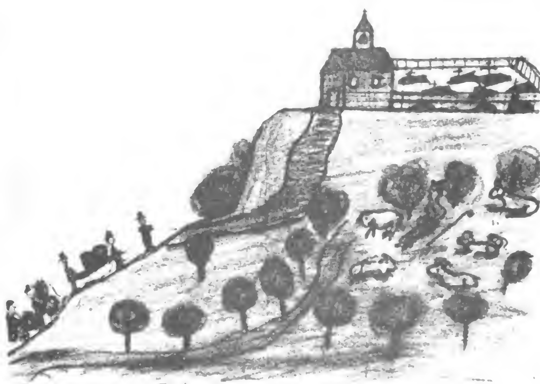
Tab. 26.



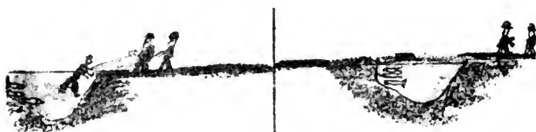
61


LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA

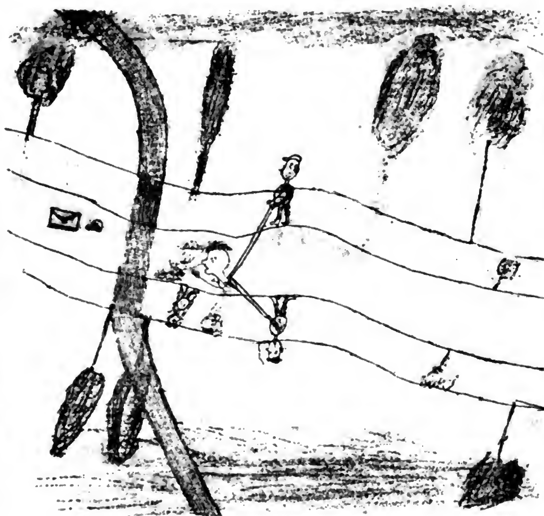

62


63



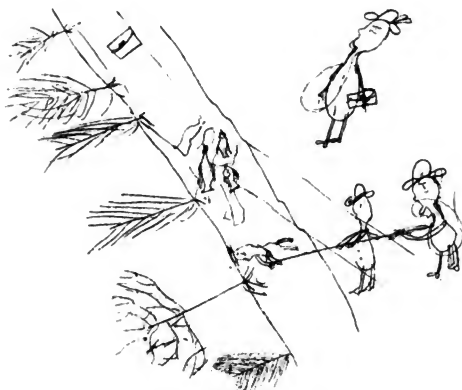


64

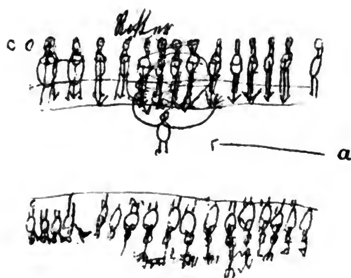


65



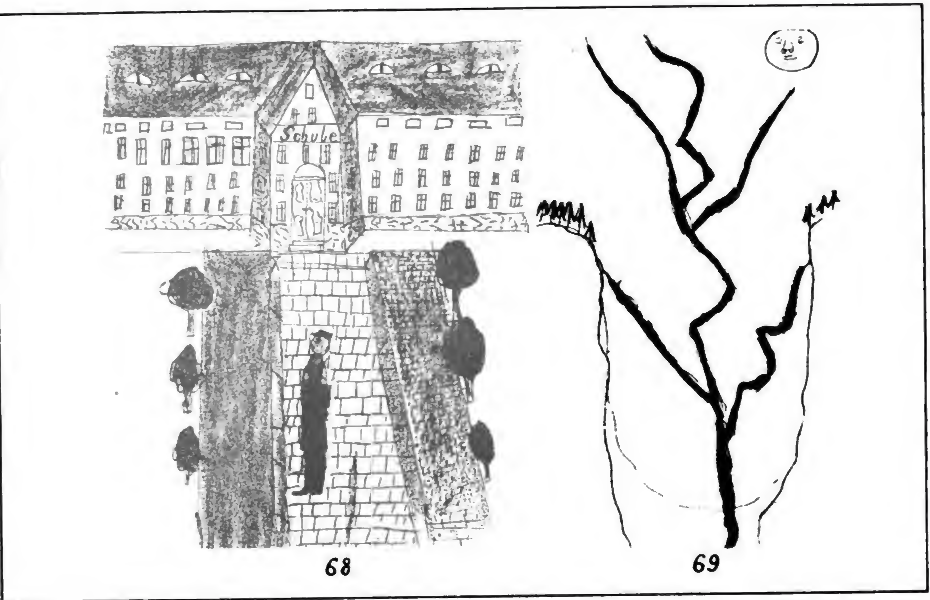


66



67


LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA

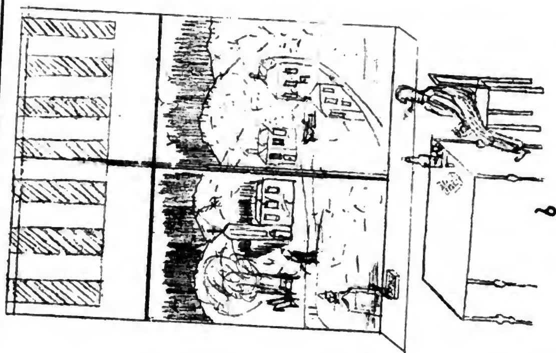


68

69

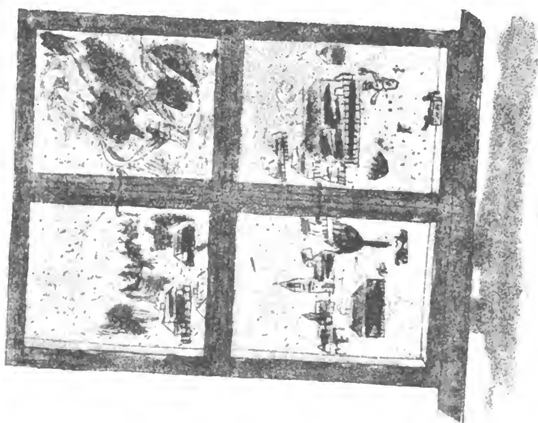


Tab. 31.



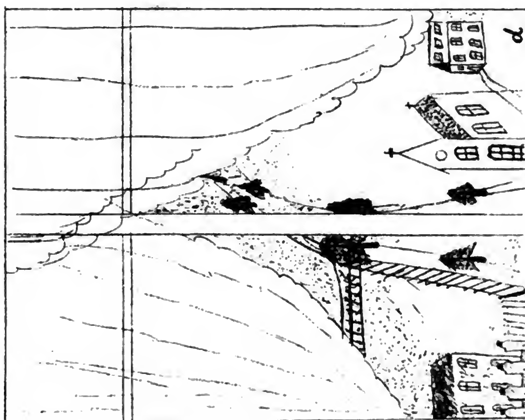
b

70

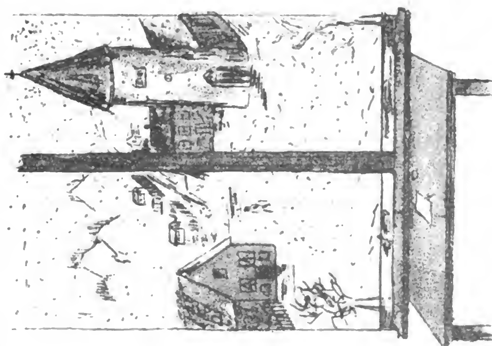


a





70

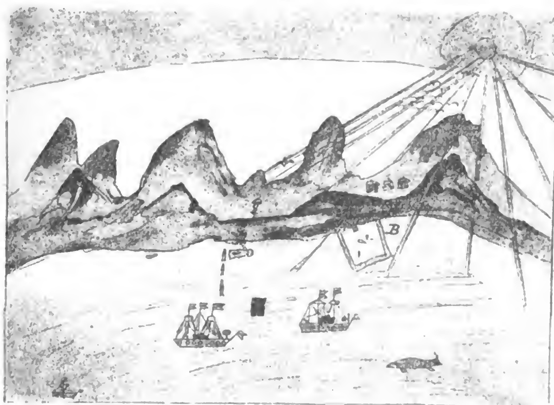


c



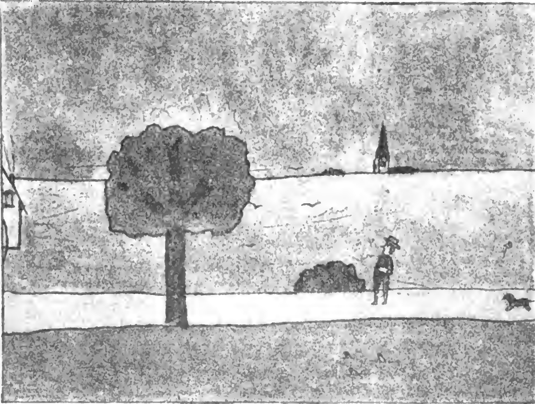


71

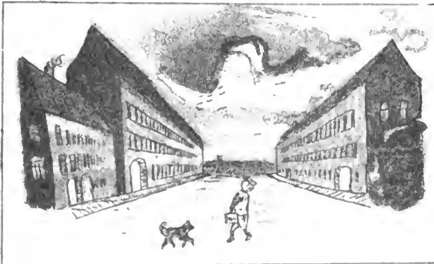


72



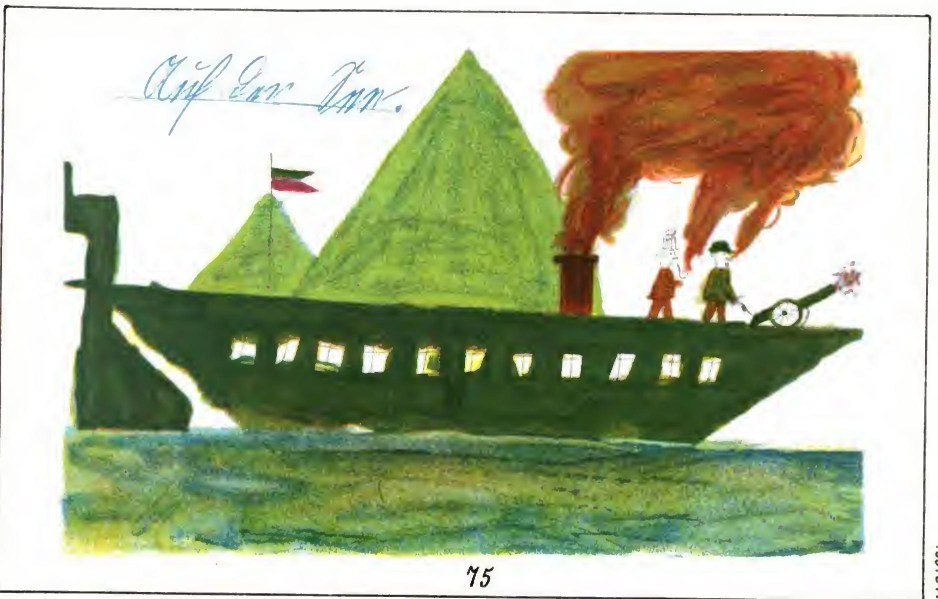


73



74


LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA



75


LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA



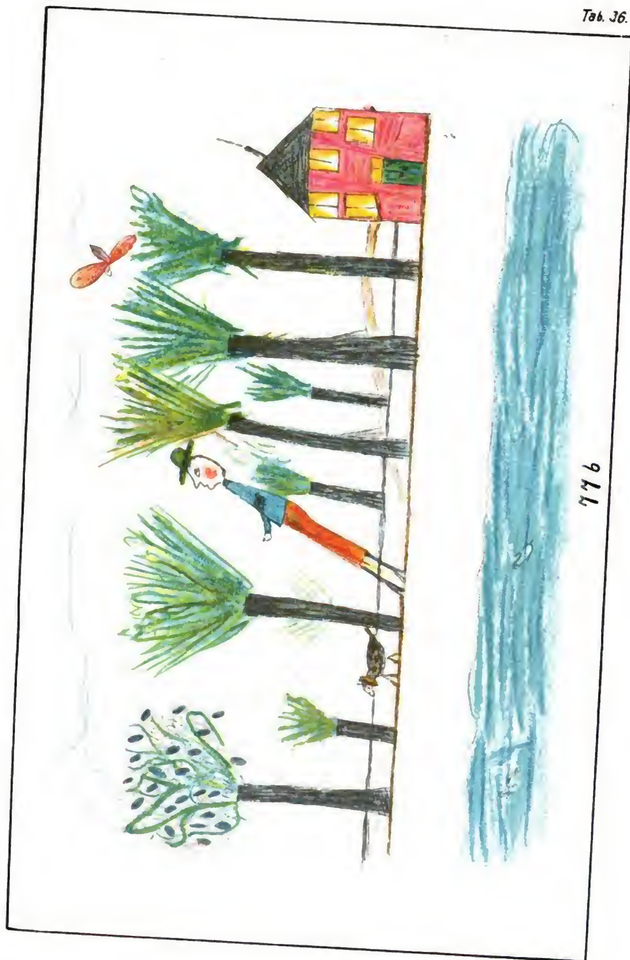
76



77 a


LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA

Tab. 36.







77c


LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA



78 a


LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA



78b


LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA

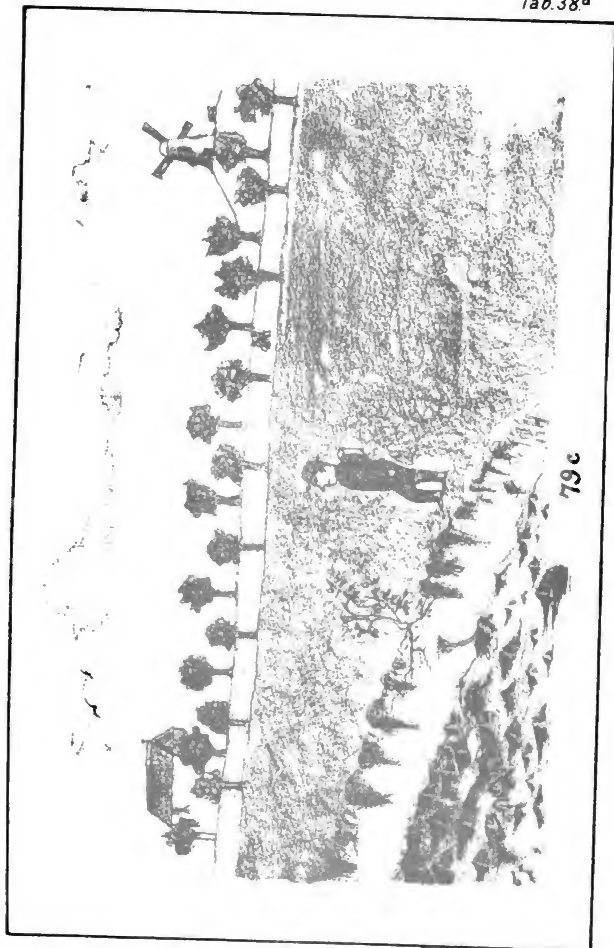


a



79 b

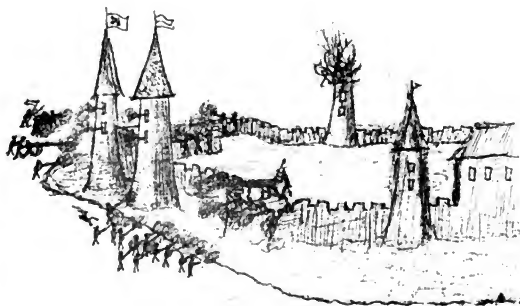

LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA


79c





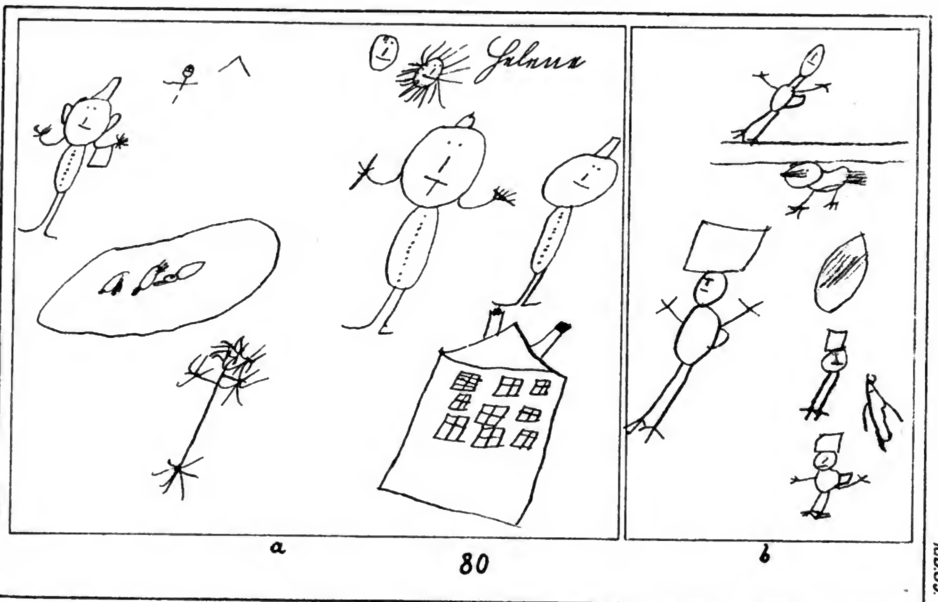
d



79 e


LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA

Tab.39.




LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA







a





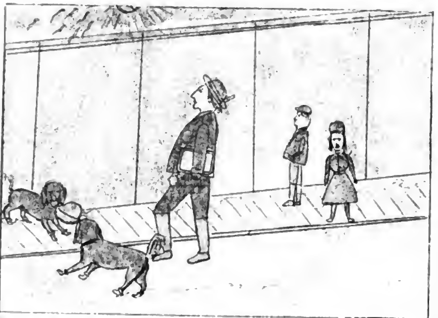
b

81



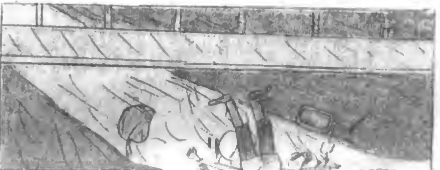

LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA

Tab. 41.



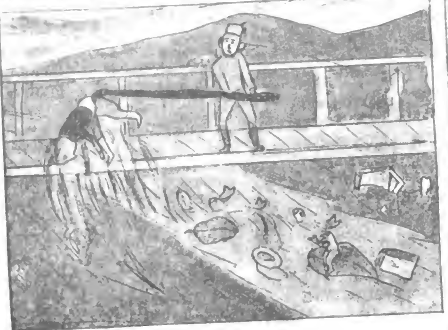


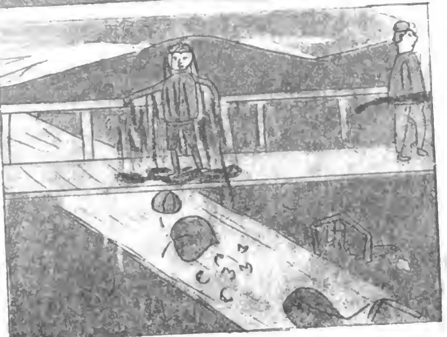








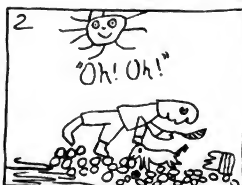




81c


LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA

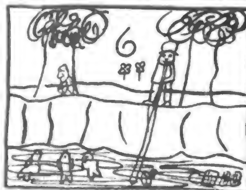












81 d


LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA



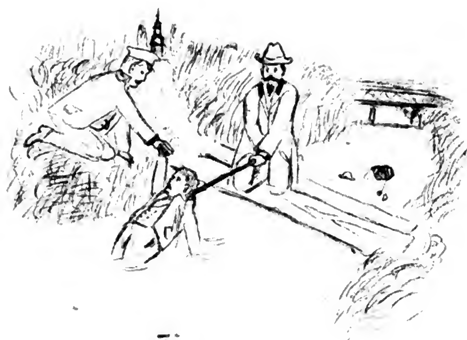


I.



II.



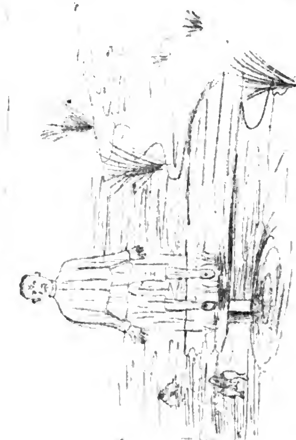


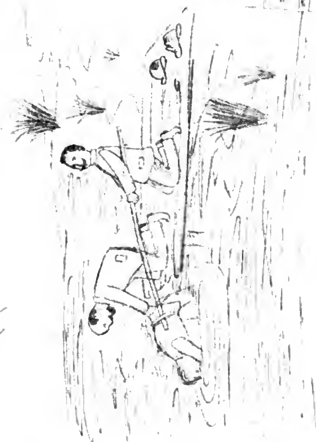
IV.





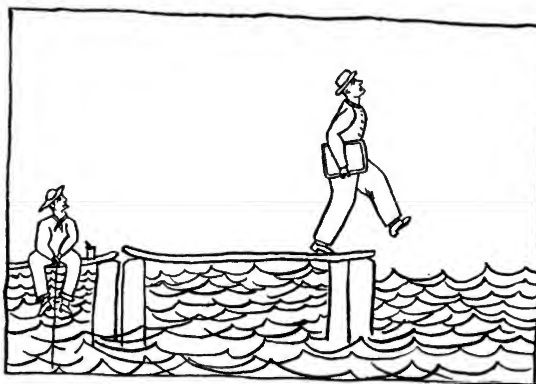






f. 18





a

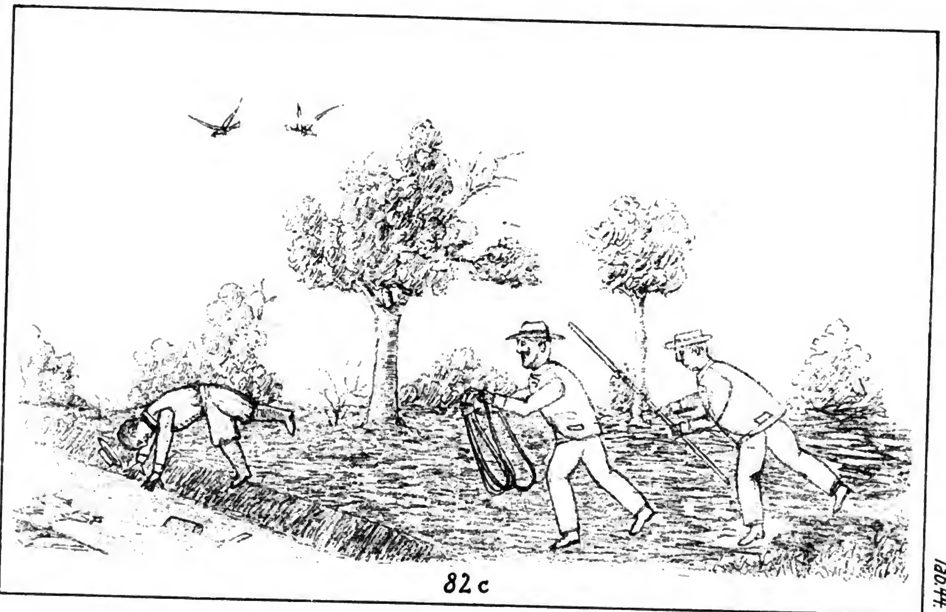




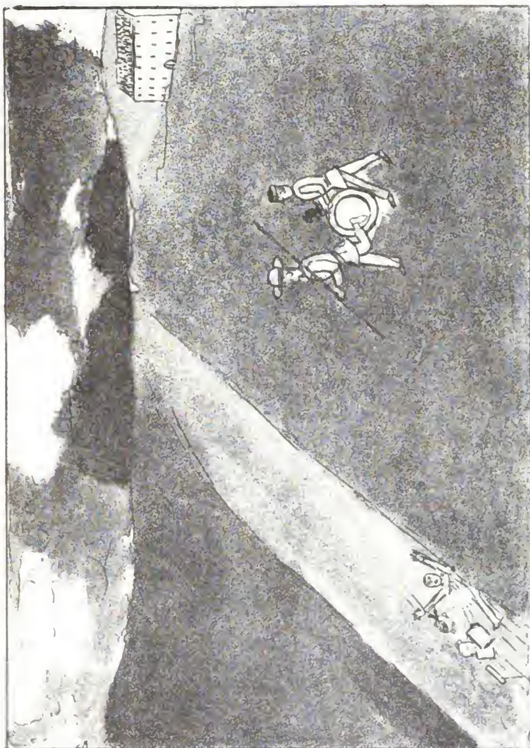
82 b


OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA

Tab. 44.



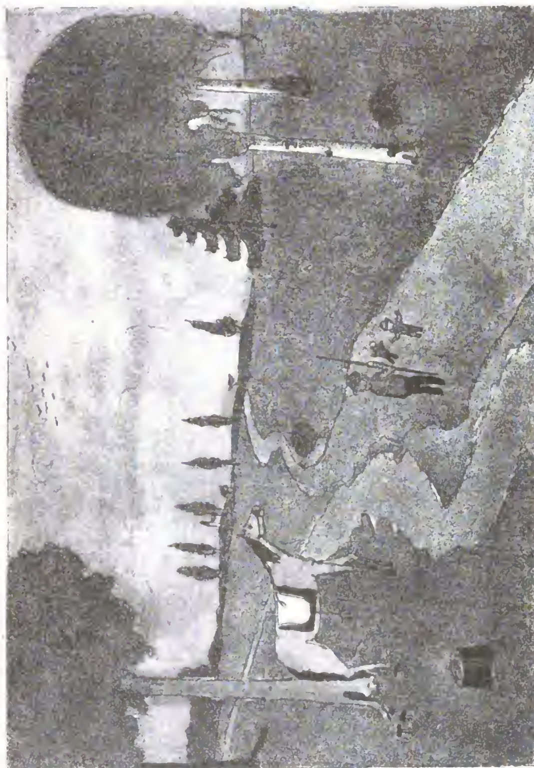

THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA



82 d


LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA

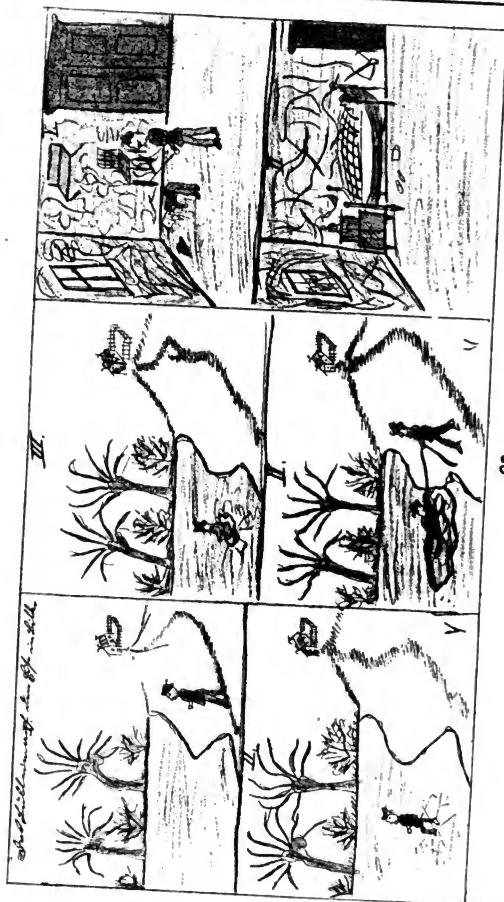
Tab.44 b.



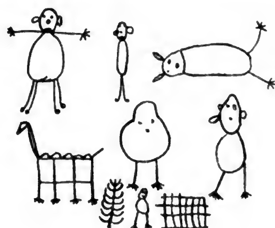
82 c


LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA

Tab. 45




LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA



a



b



c



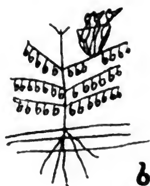
84 d


LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA





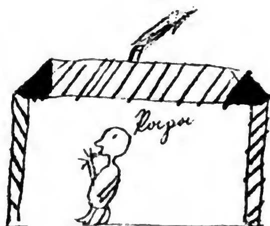

a



b



c



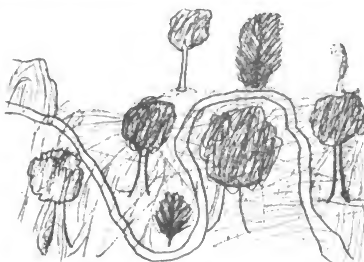
d

85

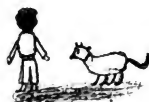


e


LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA



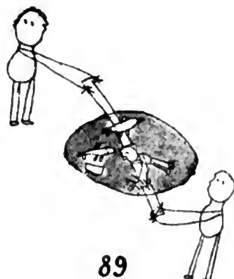
86



87

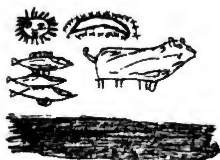


88

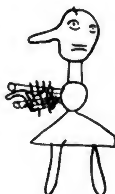


89





91



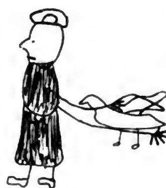
a



b



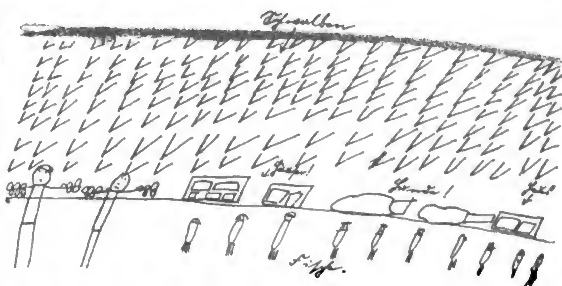
c



d

90


LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA





92



93





a



b



c



d

94



b a

95

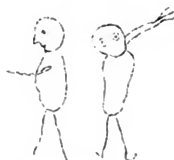


a b



c

96

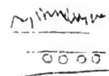


a b

97

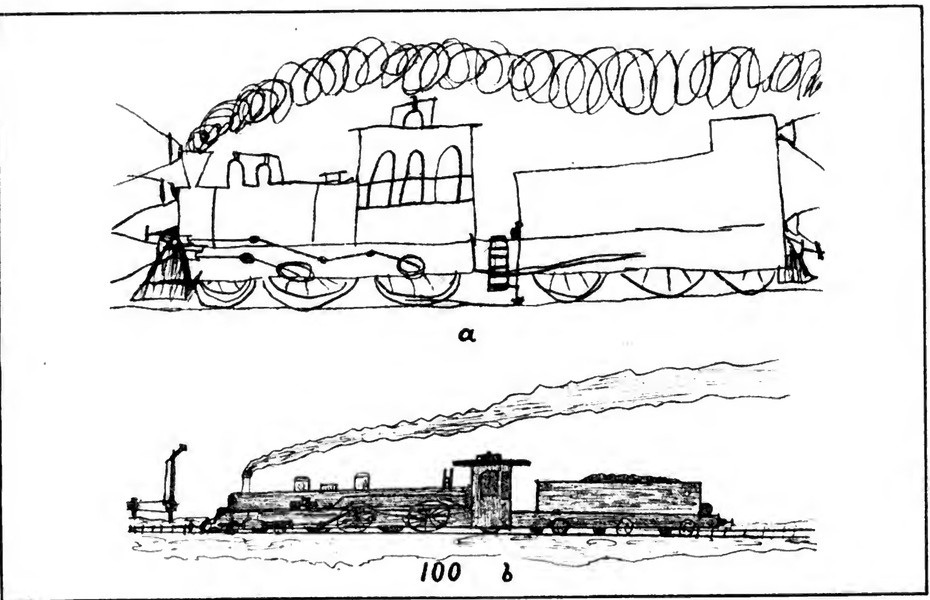


98



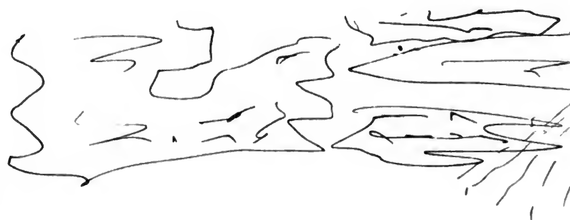
99

Tab. 51.




LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA


LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA







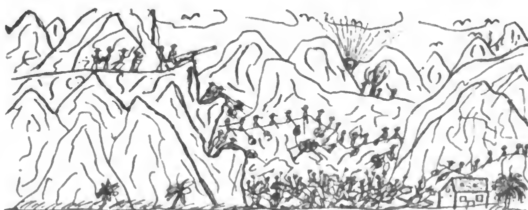
Dorf am Urwald in Kamerun.

01 a


LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA



b



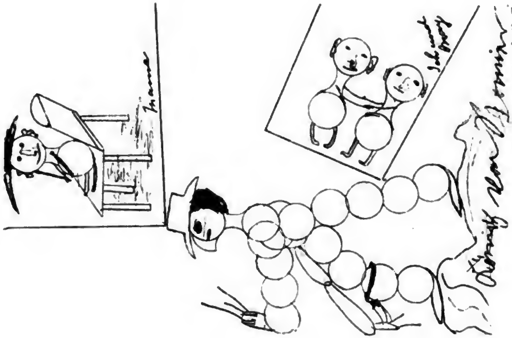
c



101 d



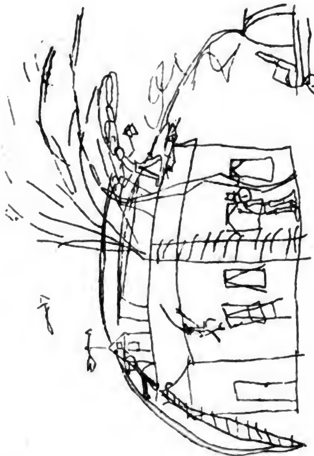
Tab. 54.



103



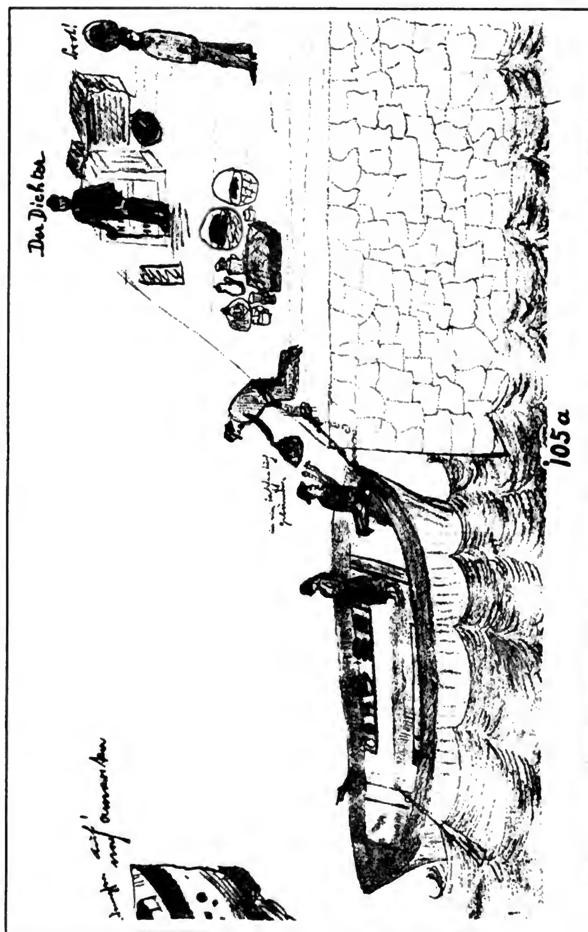
102



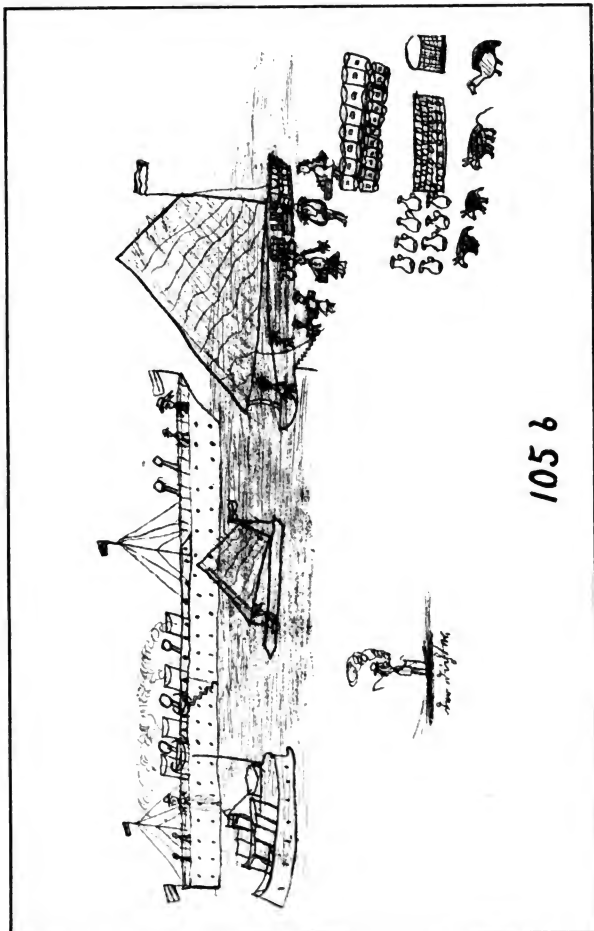
104


LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA

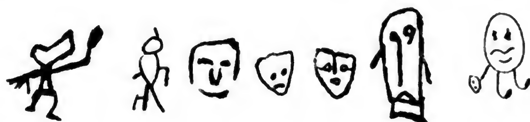
Tab. 55.



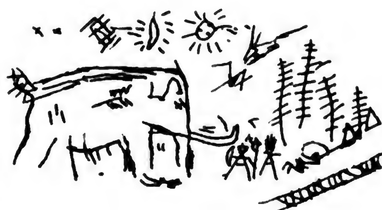

LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA


105 b


LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA



106 107



108



109



110



111





112



113



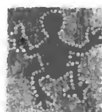
114 115





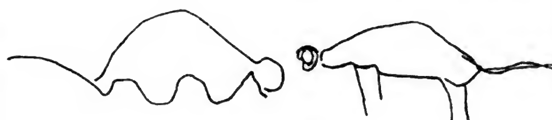


116



117


LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA



118



119

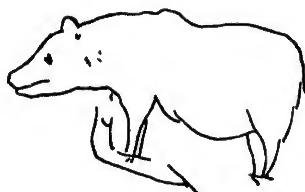


120





121



122



a



b











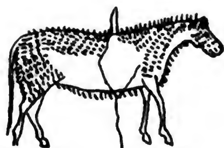




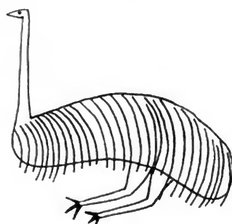
c 123 d

124


LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA



125



126



127



128

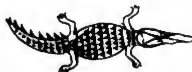


129





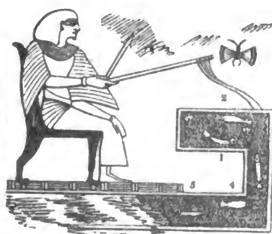
130



131

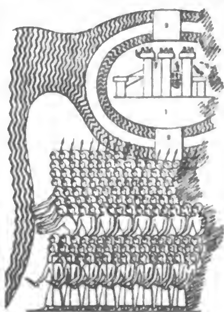


132



133

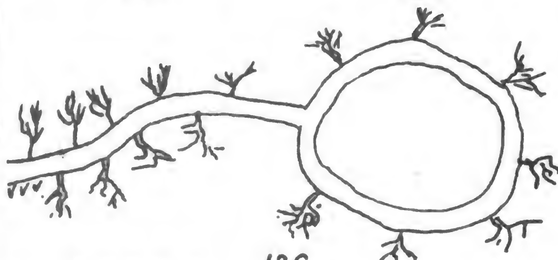

LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA



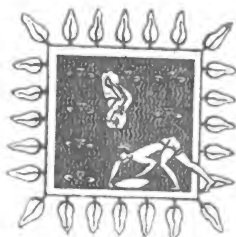
134



135



136

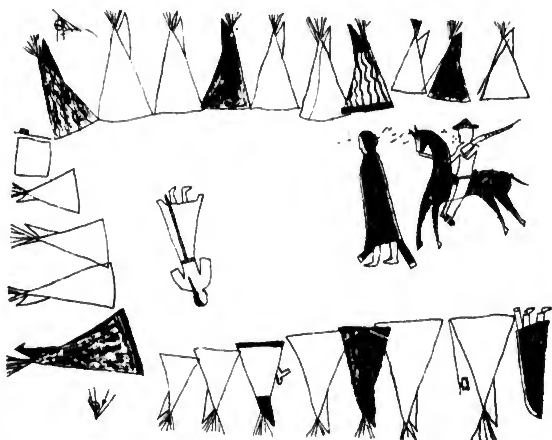


137

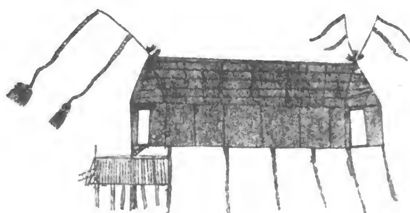


138


LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA

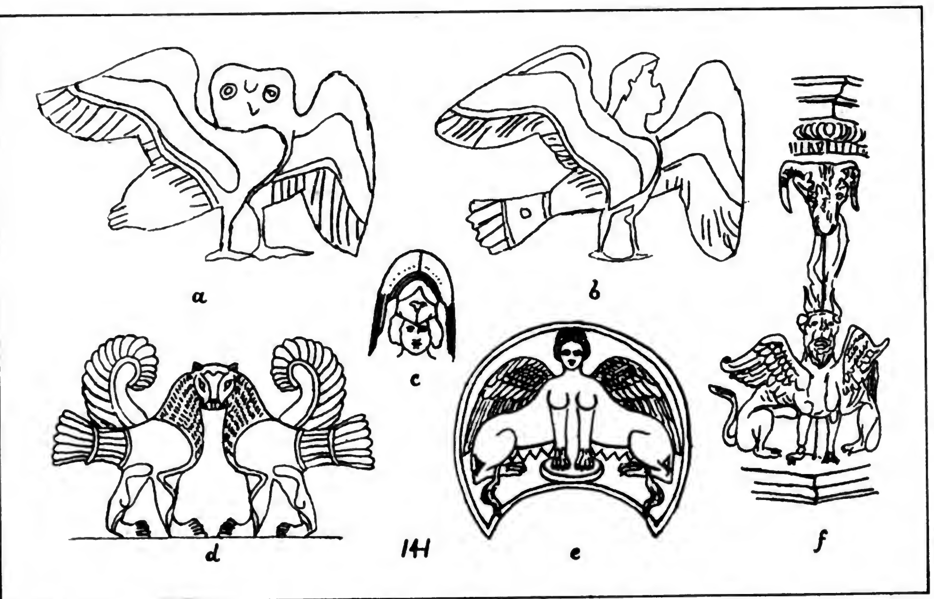


139



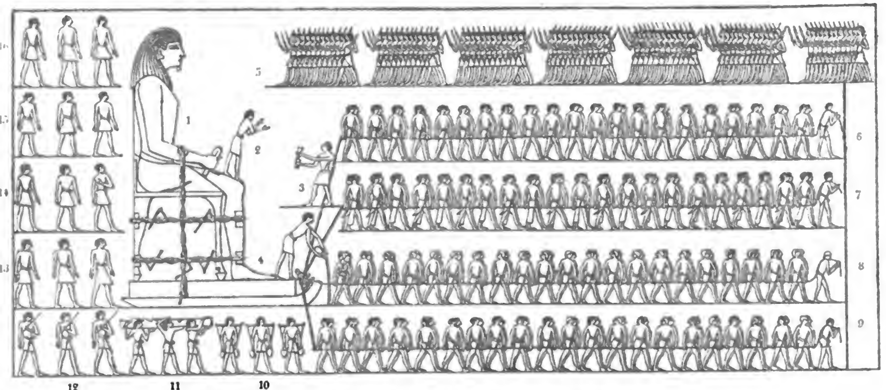
140




a
b
c
d
141
e
f


LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA

Tab. 62.



Mode of transporting a colossus from the quarries, from a lithographic drawing, by Mr. Bankes.

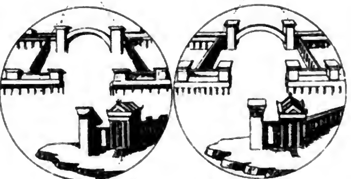
1. The statue bound upon a sledge with ropes. It is of a private individual, not of a king, or a deity.
2. Man probably beating time with his hands, and giving out the verse of a song, to which the men responded; though 3 appears as if about to throw something which 2 is preparing to catch.
4. Pouring a liquid, perhaps grease, from a vase.
5. Egyptian soldiers. 6, 7, 8, 9. Men, probably captives and convicts, dragging the statue.
10. Men carrying water, or grease. 11. Some implements.
12. Taskmasters. 13, 14, 15, 16. Reliefs of men.

142


LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA

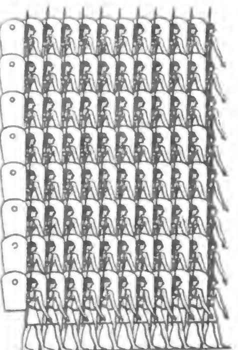


143



Kampanische Hafenlandschaft im Museum zu Neapel; links mit ihrer thatsächlichen, rechts mit ihrer nach Maßgabe des wesentlichen Augenpunktes berichtigten Perspektive. Nach K. Woermann, „Die Landschaft in der Kunst der alten Völker".

145

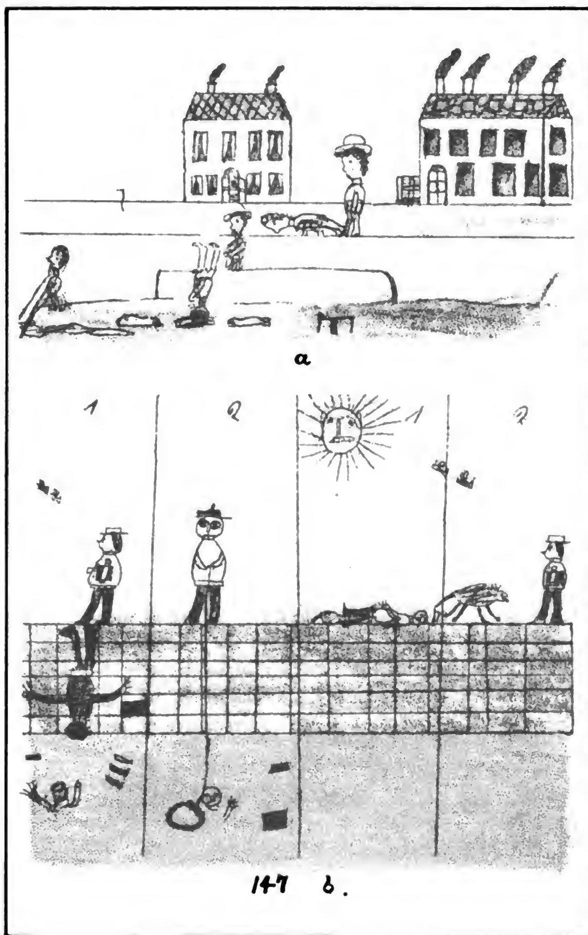


144



146

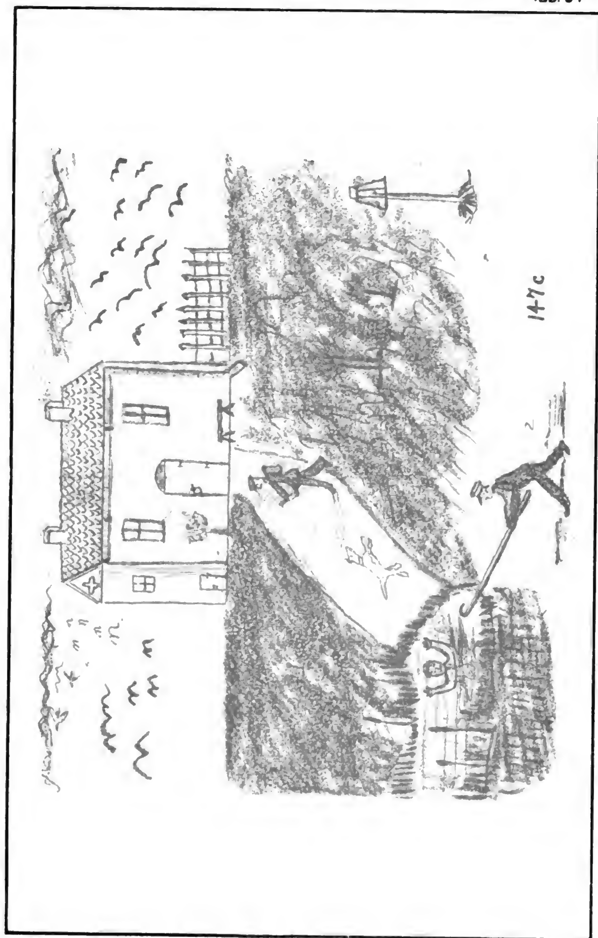




147 b.


LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA

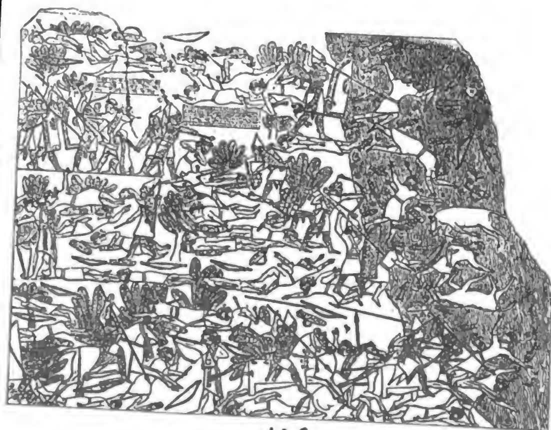
Tab. 64a.







148

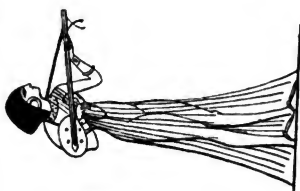


149

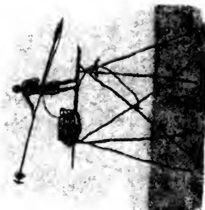




154



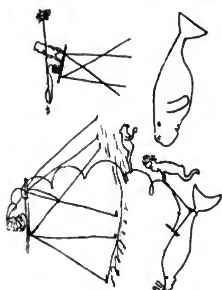
153



152

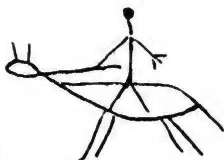


150

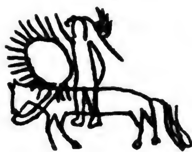


151


LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA



155



156



157



a



b

158



a



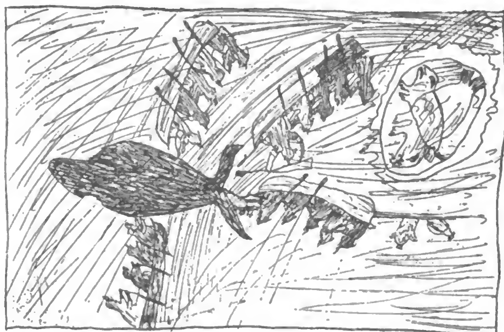
b

159



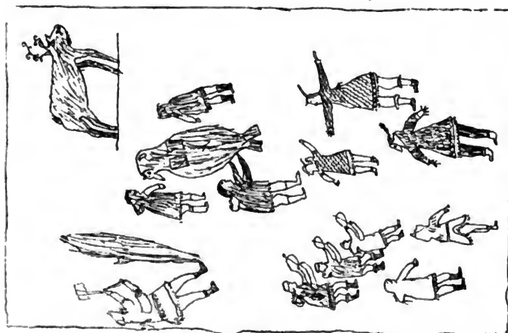
160


LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA



b

191



a


LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA

Tab. 69.



163







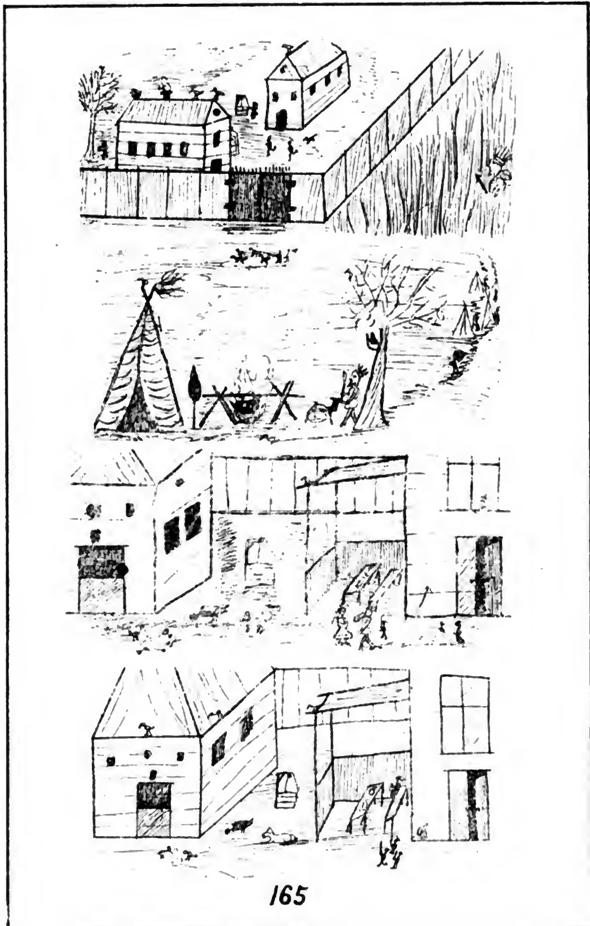
164





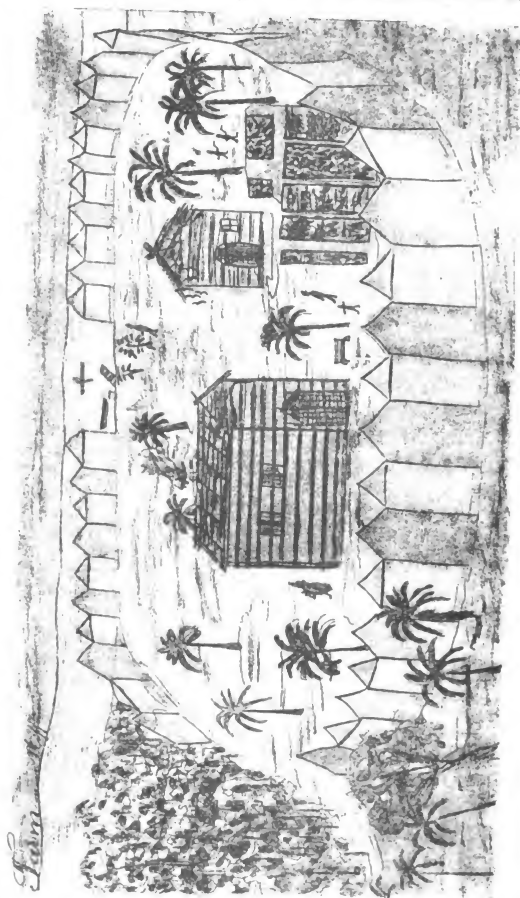
162


LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA


165



Tab.71.



166


LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA



Write out the story pictured above.

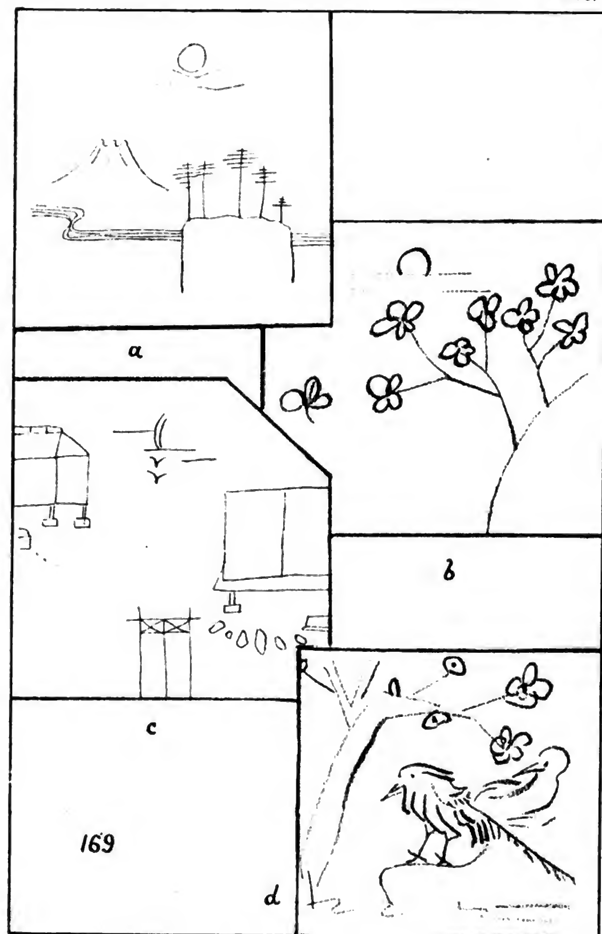
167



Write an account of the above picture. Explain how the boy came to be on the rocky ledge, and how he was rescued.

168



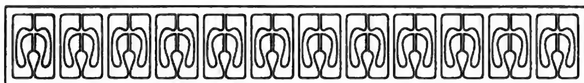

a
b
c
169
d





Anhang







Vorwort.

Den nachfolgenden Abdruck einer Bibliographie und zweier Fragebogen über Kinderzeichnungen möchte ich mit einigen einführenden Worten begleiten.

Ich gehe dabei von dem Gedanken aus, der einleitungsweise in den Fragebogen vorgetragen wird, daß sich in der Ontogenese, der Entstehung und Entwicklung des menschlichen Einzelwesens, die Phylogenese, die Entwicklung der Menschheit, bis zu einem gewissen Grade wiederhole.

Dieser Gedanke ist in gewissen Grundzügen zweifelsohne richtig und enthält insofern die unumgängliche Forderung an den Historiker, sich seiner zum Verständnis des Werdegangs der Menschheit zu bemächtigen. Allein andererseits bestehen darüber ebensowenig Zweifel, daß die Forschungen über die menschliche Ontogenese noch keineswegs zu Ergebnissen gelangt sind, die an sich zweifellos wären und vor allem gestatteten, genau anzugeben, in welchen Punkten die heutige menschliche Ontogenese von den besonderen Einflüssen der bestehenden menschlichen Kultur bedingt ist und mithin von der Phylogenese abweichen muß.

Unter diesen Umständen kann sich die Teilnahme des Historikers an der hier ausgesprochenen Frage zunächst nur zwei Seiten der Forschung zuwenden: er muß erstens angeben, von welchen Gebieten der Kinderforschung her am ehesten eine Verbindung etwa zu erreichender Ergebnisse mit historischen Gegebenheiten möglich wäre; und er muß zweitens für die Kinderforschung Kräfte einzustellen suchen, die der Versuchung möglichst fern stehen, in diese Forschung alsbald historische Gedanken, im Sinne des vorschnellen Aufsuchens phylogenetischer Parallelen, einzuführen.

Das zweite Ziel wird offenbar am besten erreicht, wenn die einschlägigen Untersuchungen zuerst gar nicht von Historikern, sondern von Psychologen und Pädagogen vorgenommen werden.

Dem ersten Ziele nähert sich die Kinderforschung am besten, wenn sie zunächst die Kinderkunst, die Plastik und, wegen der leichteren Erreichbarkeit des

Materials, an erster Stelle die Zeichnung (Malerei) ins Auge faßt. Denn von den Äußerungen primitiver Menschheit ist prähistorisch und völkerkundlich nichts besser erhalten und auch nichts an sich leichter verständlich, als eben die Kunst.

Diese Erwägungen bestimmten mich, im Sommer 1904 in den Kreisen der Leipziger Pädagogen und zwar insbesondere in der Vereinigung zur Pflege exakter Pädagogik im Leipziger Lehrervereine, den Vorschlag zu machen, die Frage der Kinderkunst mit vereinten Kräften in Angriff zu nehmen. Ich erbot mich dabei, vor allem bei der Sammlung des Materials mitzuwirken.

Im übrigen kann kein Zweifel bestehen, daß gerade die sächsischen und speziell die Leipziger Lehrerkreise besonders berufen sind, sich dieser Frage anzunehmen; sind sie doch in besonders hohem Grade psychologisch durchgebildet. Und schon haben sich zwei Herren, Dr. Levinstein und Dr. Kretzschmar, der Vorsitzende der obengenannten pädagogischen Vereinigung, der Sache besonders und in hingebendem Eifer angenommen; ihnen wird auch großenteils die Bearbeitung der in diesem Heftchen zum Abdruck gelangenden Fragebogen verdankt; und die Bibliographie ist ganz Dr. Levinsteins Werk.

Zur Sache steht schon jetzt fest, daß es gelingen wird, entsprechendes Material nicht bloß aus Deutschland und Europa, sondern auch aus den übrigen Weltteilen, von zivilisierten und unzivilisierten Völkern, zusammenzubringen. Und sicherlich werden sich aus an ihm einige Fragen, die bisher weniger erörtert worden sind, beantworten oder wenigstens weiter fördern lassen.

Von ihnen sei, um die Tragweite des ganzen Unternehmens zu illustrieren, hier nur eine berührt. Wird sich ergeben, daß alle Kinder der Welt in ihrem Drange zu zeichnen und zu formen den gleichen psychischen Entwickelungsprozeß durchlaufen oder nicht? Wäre die Frage mit einem vollkommenen Ja zu beantworten, so wäre sie wohl der beste induktive Beweis für die Einheit des Menschengeschlechts. Würden sich, innerhalb einer gewissen gemeinsamen Grundlage, Abweichungen zeigen, so würde sich damit — ohne daß deshalb schon die Frage der menschheitlichen Einheit zu verneinen wäre — zum ersten Male vielleicht ein sicheres psychisches Indicium für die Scheidung der Menschheit in Gruppen ergeben; und da die Unterschiede wohl auf sehr frühe Anläufe zur Trennung zurückgehen müßten, so wäre zugleich vielleicht ein erstes psychisches Indicium früher Rassenteilung gewonnen.

Probleme, wird man sagen; ja manch einer wird von Träumen sprechen. Aber sind Probleme, noch dazu so gewaltigen Umfangs, nicht da, um möglichst rasch angegriffen und mit aller Kraft bearbeitet zu werden?

Und das aufgeworfene Problem ist keineswegs das einzige lediglich psychischen und schließlich historischen Charakters, das sich an die Bearbeitung der Kinderzeichnungen knüpft.

Elberfeld, Villa Springmann, 12. März 1905.

Lamprecht.

P. P.

Der heutige Stand der Wissenschaften läßt keinen Zweifel mehr daran bestehen, daß die Entwickelung des Einzelmenschen nicht nur physisch, sondern auch psychisch im allgemeinen analog der Entwickelung der Rasse verläuft. Die natürliche Konsequenz dieser Tatsache ist, daß, um die Entwickelung der Rasse zu verstehen, es nötig ist, die Wissenschaften der Entwickelung des Einzelmenschen zu Hilfe zu nehmen und umgekehrt. Insbesondere kommt hier in Betracht der seelische Werdegang des Kindes; in vielen Punkten verläuft er parallel zu jenen Zeiten der Kulturgeschichte, die man als Prähistorie bezeichnet; nicht minder weist er Merkmale auf, die auch den Kulturen der heute noch auf niedrigen Entwickelungsstufen stehenden Naturvölker eigentümlich sind. Die Kinderforschung ist infolgedessen imstande, für eine vergleichende Kulturgeschichte der verschiedenen Rassen und damit für eine allgemeine Menschheitsgeschichte sehr wertvolle Materialien und Fingerzeige zu liefern.

Der Unterzeichnete beabsichtigt, von diesem Standpunkte aus der Kinderpsychologie näher zu treten, und hat zu diesem Zwecke Einrichtungen getroffen, um ein möglichst reichhaltiges und wissenschaftlich brauchbares Material zur geistigen Entwickelung des Kindes zusammenzubringen. Da ihn bei der Ausführung dieses Planes die fachmännisch gebildeten Erzieher, insbesondere Lehrer und Lehrerinnen, sehr zu unterstützen vermögen, so richtet er an diese das vorliegende Rundschreiben mit der Bitte, bei der Sammlung des Materials mitwirken zu wollen. Der Unterzeichnete hofft um so mehr auf das Entgegenkommen der pädagogischen Kreise, als seine Absicht, über die psychische Entwickelung des Kindes ein möglichst klares Bild zu erhalten, mit den innersten Interessen der Pädagogik zweifellos zusammenstimmt und diese daraus erheblichen Nutzen zu ziehen vermag.

Es ist zunächst in Aussicht genommen, vor allem an solche Einzelstudien heranzutreten, denen bei der praktischen Ausführung möglichst wenig Hindernisse im Wege stehen; von diesem Gesichtspunkte aus empfiehlt es sich, von den

Kinderzeichnungen auszugehen, und diese sollen nicht nur in Deutschland, sondern auch in anderen Ländern und Erdteilen gesammelt werden, um die Kinder verschiedener Rassen in ihrer geistigen Entwickelung genau kennen zu lernen.

Im folgenden ist eine Anleitung bezw. Erläuterung gegeben, aus welcher einerseits hervorgeht, welcher Art das zu beschaffende Material sein soll, und welche andrerseits Bemerkungen über das beim Sammeln der Zeichnungen einzuschlagende Verfahren enthält. Es wird gebeten, diese Erläuterung eingehend zu lesen und möglichst genau beachten zu wollen.

A. Was soll gesammelt werden?

I. Es ist erwünscht, von möglichst vielen Kindern jeden Alters freie, selbständige Zeichnungen zu erhalten, d. h. solche, die das Kind völlig aus eigenem Antriebe, ohne irgendwelche Anregung oder Aufforderung und Unterstützung seitens der Eltern, Lehrer oder anderer erwachsener Personen anfertigt. Sie entstehen meist unmittelbar aus der spielenden Tätigkeit des Kindes heraus und sind ein natürliches Produkt seines Darstellungstriebes.

II. An zweiter Stelle kommen solche Zeichnungen möglichst vieler Kinder in Betracht, welche infolge bestimmter Aufforderung oder Anregung durch Eltern, Lehrer oder andere erwachsene Personen entstanden sind. Insbesondere handelt es sich hier um diejenigen Zeichnungen, die unter der persönlichen Kontrolle des an der Sammlung beteiligten Lehrers angefertigt werden. Sie gliedern sich wieder in mehrere Gruppen:

1. Zeichnungen einzelner, räumlich wahrnehmbarer Gegenstände, z. B. Hund, Katze, Pferd, Fisch; Mann, Frau, Knabe, Mädchen, Puppe; Tisch, Stube, Garten, Haus; Baum, Blume u. a.

2. Zeichnungen zeitlicher Vorgänge (Erzählungen und verwandter Dinge) und zwar solcher, die dem Kinde bereits bekannt sind, also Darstellungen zu Kindergeschichten, Märchen u. ä., z. B. Rotkäppchen, Schneewittchen, Gedicht: „Das Büblein auf dem Eise" usw.

3. Zeichnungen zu einem ganz bestimmten, möglichst auf alle zu untersuchenden Kinder der verschiedenen Rassen anzuwendenden Thema, und zwar sollen diese Zeichnungen sich beziehen auf das Gedicht „Hans Guck-in-die-Luft", das schon wiederholt bei ähnlichen Aufnahmen zugrunde gelegt worden ist. Dieses Gedicht ist neben den nötigen Bemerkungen über das Verfahren beim Zeichnenlassen unter B angegeben.

III. Es sind ferner möglichst zahlreiche Zeichnungen eines und desselben Kindes erwünscht. Es ist außerordentlich wichtig, von einem bestimmten Gesichtspunkte aus den geistigen Werdeprozeß eines einzelnen Kindes durch längere Jahre hin verfolgen zu können. Die Zeichnungen leisten hierbei

die wertvollsten Dienste; wenn möglich müssen sie verschiedenen Lebensjahren angehören, am besten der Zeit von den ersten bis zu den letzten Jahren der Kindheit, so daß sich in jedem Einzelfalle die individuelle Entwickelung genau feststellen läßt.

IV. Schließlich sind auch Zeichnungen von Erwachsenen sehr willkommen. Hierbei handelt es sich jedoch nur um solche Personen, die das Zeichnen nicht berufsmäßig ausüben. Ausgeschlossen sind mithin Zeichnungen von Künstlern, Kunstzeichnern, Zeichenlehrern u. a. In dieser Gruppe soll die Entwickelung vom Kinde bis in die Höhezeit des gereiften Individuums fortgeführt werden; sehr willkommen sind insbesondere auch die Zeichnungen von erwachsenen Angehörigen solcher Völkerschaften, die auf niedriger Kulturstufe stehen. Die Objekte der Darstellung können hier dieselben sein wie unter I und II und die letztere darf sowohl unmittelbar nach dem gezeichneten Gegenstande selbst oder aus dem Gedächtnisse gefertigt sein.

B. Wie soll gesammelt werden?

I. Bemerkungen für die unter der Kontrolle des Lehrers angefertigten Zeichnungen.

1. Jede Zeichnung ist möglichst auf ein besonderes Blatt Papier zu bringen.

2. Der Zeichner darf nach eigenem Belieben Bleistift, Buntstift, Farbe oder Tinte benutzen.

3. Jegliche Beeinflussung des zeichnenden Kindes durch Lehrer oder Mitschüler ist fernzuhalten; insbesondere darf der Lehrer etwa an ihn gestellte Fragen des Kindes nicht beantworten.

4. Man lege kein Gewicht auf die größere oder geringere Schönheit der Darstellung; die primitivsten und scheinbar häßlichsten Zeichnungen sind für den Psychologen oft die lehrreichsten.

5. Ganz besondere Aufmerksamkeit muß vom Sammler den näheren erläuternden Angaben gewidmet werden, die er nach erfolgter Fertigung der Zeichnungen auf ihrer Rückseite oder, wo es sonst der Raum gestattet, anbringt. Wünschenswert sind folgende Angaben:

a) Name, Alter, Geschlecht des Kindes, Stand des Vaters; allgemeine geistige Befähigung des Kindes.

b) Genaue Deutung der Zeichnung. Hierbei muß das Kind selbst befragt werden, was die Zeichnung darstellen soll und was insbesondere die einzelnen, oft nicht ohne weiteres verständlichen Teile derselben bedeuten sollen. Für die wissenschaftliche Verarbeitung des Materials ist das klare Verständnis jeder gelieferten Zeichnung von der größten Bedeutung.

6. Besondere Bemerkungen zu „Hans Guck-in-die-Luft“: Der Wortlaut des Gedichtes ist am Schlusse abgedruckt. Es wird den Kindern zwei-

mal langsam vorgelesen, ohne sie durch besonderen Nachdruck auf einzelne Stellen aufmerksam zu machen. Dann zeichnen die Schüler, was sie wollen, ohne daß ihnen eine näher bezeichnete Aufgabe gestellt wird. Einleitung vor dem Lesen, Erläuterungen usw. sind nicht zu geben.

II. Bemerkungen für die von den Kindern aus eigenem Antriebe gefertigten Zeichnungen.

Im allgemeinen ist wünschenswert, daß die freien Zeichnungen die unter I gestellten Bedingungen erfüllen. Auf jeden Fall aber ist es erforderlich, daß vom sammelnden Lehrer folgende Fragen kurz beantwortet werden:

Ist die Zeichnung aus dem Gedächtnisse gefertigt worden oder nach einer Vorlage bezw. nach der Natur?

Hat das Kind die ganze Zeichnung allein hergestellt oder ist es von anderen Personen unterstützt worden und zwar bei welchen Teilen der Darstellung?

Vielfach wird es sich auch nötig machen, die Einflüsse näher zu charakterisieren, die das Kind zur zeichnerischen Darstellung drängen. So ist es z. B. von Wichtigkeit, ob der Lehrer des Kindes in seinem Literatur- oder Realunterricht das Zeichnen mit benutzt, ob das Kind bereits Zeichenunterricht genossen hat oder nicht, ob es gern und oft Bilder betrachtet usw. Durchaus erforderlich ist es natürlich, daß in den erläuternden Angaben des Lehrers die Zeichnung klar als freiwilliges, aus eigenem Antriebe entstandenes Produkt des Kindes bezeichnet wird.

C. Sonstige Bemerkungen.

1. Für die Beschaffung des oben angegebenen Materials sind mehrere Jahre in Aussicht genommen. So sehr also rasche Einsendungen erwünscht sind, so halte man sich doch nicht an einen bestimmten Termin gebunden. Beiträge werden jederzeit, auch noch im Laufe der nächsten Jahre, mit Dank entgegengenommen. Ebenso glaube man sich nicht verpflichtet, Beiträge zu allen unter A genannten Gruppen liefern zu müssen.

2. Porti und sonstige Unkosten werden auf Wunsch gern vergütet.

3. Auf Wunsch werden Zeichnungen, sofern sie sich zahlreicher auf die zusammenhängende Entwickelung eines einzelnen Kindes beziehen, nach Anfertigung von Kopien wieder zurückgesandt.

4. Namen werden diskret behandelt und nicht veröffentlicht.

Alle Sendungen werden erbeten an

Professor Dr. ph. u. LL. D. Lamprecht,
Leipzig,
Schillerstraße 7 I.

Die Geschichte vom Hans Guck-in-die-Luft.

Wenn der Hans zur Schule ging,
Stets sein Blick am Himmel hing.
Nach den Dächern, Wolken, Schwalben,
Schaut er aufwärts, allenthalben:
Vor die eignen Füße dicht,
Ja, da sah der Bursche nicht,
Also, daß ein jeder ruft:
„Seht den Hans-Guck-in-die-Luft!"
Kam ein Hund daher gerannt;
Hänslein blickte unverwandt
In die Luft.
Niemand ruft:
„Hans! gib acht, der Hund ist nah!"
Was geschah?
Pautz! Perdauz! — da liegen zwei!
Hund und Hänschen nebenbei.
Einst ging er an Ufers Rand
Mit der Mappe in der Hand.
Nach dem blauen Himmel hoch
Sah er, wo die Schwalbe flog,
Also daß er kerzengrad
Immer mehr zum Flusse trat.
Und die Fischlein in der Reih'
Sind erstaunt sehr, alle drei.
Noch ein Schritt und plumps der Hanns
Stürzt hinab kopfüber ganz!
Die drei Fischlein sehr erschreckt
Haben sich sogleich versteckt.
Doch zum Glück da kommen zwei
Männer aus der Näh' herbei,
Und die haben ihn mit Stangen
Aus dem Wasser aufgefangen.
Seht! Nun steht er triefend naß!
Ei! das ist ein schlechter Spaß!
Wasser läuft dem armen Wicht
Aus den Haaren ins Gesicht,
Aus den Kleidern, von den Armen,
Und es friert ihn zum Erbarmen.
Doch die Fischlein alle drei,
Schwimmen hurtig gleich herbei;
Streckens Köpflein aus der Flut,
Lachen, daß man's hören tut,
Lachen fort noch lange Zeit;
Und die Mappe schwimmt schon weit.

DEAR SIR OR MADAM,

Comparative studies have proved beyond a doubt that the development of the single individual, both mentally and physically, is in its main points analogous to the development of the race. It would follow therefore, that in order to study the development of the race it will be necessary to study the development of the single individual and *vice versa.* In particular the student would have to consider the mental development and the mental states of our own children, which in many points meet with parallels in that part of the history of civilization treating of pre-historic man. Furthermore the student will find many parallels in studying those peoples who at the present day still live in the earlier stages of civilization, the study of which is the object of the ethnologist. Child-study (Paidology) is therefore able to help materially in making comparative studies in the history of civilization of the various races of man, and therefore is necessary in collecting the material for a "General History of Mankind".

It is with this object in view that I am going in for Child-study (Paidology). I have made ample provisions to collect, study and preserve great quantities of material, that will make it possible to study the mental development of children. Probably nobody could better help me in collecting the material necessary, than those who have been specially trained to educate, i. e., teachers, and it is therefore chiefly to all teachers, schoolmasters, schoolmistresses, tutors and governesses that I address these lines, hoping they will assist me, and collect all they can. I believe teachers will be all the more ready to help me, since my object, to gain a clear insight into the mental development of the child, is one that should interest all scholastic men and women. Moreover the results of the investigations are bound to be of inestimable value to education.

I intend beginning my series of enquiries by such topics that may be gone into with the least amount of difficulty; therefore I am at present collecting children's spontaneous drawings from all parts of the world, whether the children be black, white or brown, so as to make a huge comparative study on children's development in this direction.

I hope you will be able to help me collecting, and assure you that you will find it most useful for your own purposes to study the drawings

of your children and pupils. And trusting you will respond to my appeal I take leave to give you all necessary indications as to what drawings should be collected and in which manner this could best be done. The following points call for special attention if the drawings are to have a scientific value:—

1. Wherever possible, each drawing should be on a separate piece of paper.
2. *Each paper should have the name, age and sex of the child marked in the left-hand top-corner.* If possible the position or trade of its father and a general remark on the child's mental abilities.
3. Let children draw with whatever they like, pencil, crayons, water-colors, ink, or anything else.
4. Send in all the pictures drawn, good, bad, and indifferent. The worst are often the most instructive, and this is in no sense a test of the children's ability to draw as seen from the artist's point of view.
5. Careful notes should be made on the back of drawings in every case where the drawing does not explain itself.
6. Every parcel of drawings should be accompanied by a note saying whether the drawings were from memory or whether there was a model. Also by what system the children are taught drawing and whether they are accustomed to draw during object lessons or not.

I expect it will take several years to collect sufficient material for a study on so large a scale as I am starting. Although I solicit your drawings as soon as possible, I shall be glad to receive them at any time. Appended are suggestions for four groups of drawings and I shall be glad to have papers from you to any one or more group that interests you most. I shall of course be pleased to refund postage and other incidental expenses. The names of children and collectors will be treated confidentially and will not be published, unless you specially authorize me to do so. Biological Series (see group 3) will be returned after copying them, if desired.

The results and papers on this extensive study will be sent to all contributors as they appear.

Kindly address all parcels and letters to me at

SCHILLER-STRASSE 7, LEIPZIG, GERMANY.

Hoping you will join this scheme, and thanking you in advance for any trouble you may take on my behalf, believe me

Yours faithfully,

KARL LAMPRECHT, PH. D., LL. D.

Professor at Leipzig University.
Director of the Royal Seminary for Historical Research, Leipzig.

I. SPONTANEOUS DRAWINGS PROPER.

Collect spontaneous drawings of children of every age, whether they be a baby's first scrawl or a really fine drawing. The more information you can give about the little artist, and what he intended to draw, the better.

II. SPECIAL DRAWINGS.

1. Single Objects.

Have your children draw on separate papers the following:—

Dog, Cat, Horse, Bird, Fish,
Tree, Flower,
Man, Woman, Boy, Girl, Doll,
House, Table, Garden, Interior of a room.

It is not necessary that these should all be drawn at one and the same time, and the teacher should in no way influence the children.

2. Story Drawings.

Have your children listen while you read the followig little poem. Then tell them you are going to have them draw pictures to this story and have them listen while you read it once more slowly through. Then have them draw what they like. Please have no talk to introduce the matter, answer no questions, give no suggestions whatever, and avoid emphasizing any particular part of the story as you read. Please write the time taken for drawing. It would be interesting to read the poem to the class at some later period and have them write it out as a reproduction lesson.

As he trudged along to school,
It was always Johnny's rule
To be looking at the sky
And the clouds that floated by;
But what just before him lay,
In his way,
Johnny never thought about;
So that everyone cried out—
"Look at little Johnny there,
Little Johnny Look-In-The-Air."

Running just in Johnny's way,
Came a little dog one day;
Johnny's eyes were still astray
Up on high in the sky;
And he never heard them cry—
"Johnny, mind, the dog is nigh!"

What happens now?
Bump!
Dump!
Down they fell, with such a thump,
Dog and Johnny in a lump!
They almost broke their bones
So hard they tumbled on the stones.

Once with head as high as ever,
Johnny walked beside the river.
Johnny watched the swallows trying
Which was cleverest at flying.
Oh! What fun!
Johnny watched the bright round sun
Going in and coming out;
This was all he thought about
So he strode on, only think!

To the river's very brink,
Where the bank was high and steep,
And the water very deep;
And the fishes, in a row,
Stared to see him coming so.

One step more! oh! sad to tell!
Headlong in Poor Johnny fell.
The three little fishes, in dismay,
Wagg'd their heads and swam away.
There lay Johnny on his face
With his nice red writing-case;
But, as they were passing by,
Two strong men had heard him cry;
And with sticks, these two strong men
Hook'd poor Johnny out again.
Oh! you should have seen him shiver
When they pull'd him from the river.
He was in a sorry plight,
Dripping wet, and such a fright!
Wet all over, everywhere,
Clothes, and arms, and face and hair,
Johnny never will forget
What it is to be so wet.
And the fishes, one, two three
Are come back again, you see;
Up they came the moment after,
To enjoy the fun and laughter.
Each popped out his little head,
And to tease poor Johnny, said,
"Silly little Johnny, look,
You have lost your writing-book!"
Look at them laughing, and do you see
His writing-book drifting far to sea?

I have chosen this poem because all previous experiments have shown it to be suitable to *all* ages and because excellent translations exist in fourteen languages. I am trying to obtain drawings to this poem from every corner of the globe and believe these drawings will be the most useful for comparative studies. You would particularly oblige me by collecting drawings under this head.

III. BIOLOGICAL SERIES OF DRAWINGS.

Collect sets of drawings all made by one and the same child during the first seven years of life. Be careful to make exact notes what the drawings represent and what occasioned the child to make them.

IV. DRAWINGS OF ADULTS.

These drawings should not be made by people who are accustomed to draw in their profession. Thus drawings by artists, art-teachers and such-like should not be collected for this purpose. Adults might draw the same pictures as suggested for children under the headings of "Spontaneous Drawings proper" and "Special Drawings". This group should also include drawings by adult Negroes, Indians, Eskimos, South Sea Islanders and so forth.



Schriften zur Kunsterziehung

Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Dresden am 28. und 29. September 1901. **Bildende Kunst.** 8°. 218 S. . . . . Kart. M. 1.—.

Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen des zweiten Kunsterziehungstages in Weimar am 9., 10. und 11. Oktober 1903. **Deutsche Sprache und Dichtung.** 8°. 284 S. Kart. M. 1.25.

Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen des dritten Kunsterziehungstages in Hamburg im Oktober 1905. Erscheint im Dezember 1905 . . . . Etwa M. 1.25.

Die Welt des Sichtbaren. Eine Betrachtung über die Art und Weise unseres Sehens von **Arthur Kiefel.** 1905. 8°. 106 S. mit 9 Abbildungen . . M. 1.20.

Künstlerischer Bilderschmuck für Schulen. Herausgegeben im Auftrage der Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg. Von **Dr. M. Spanier.** 3. Auflage. 1902. 8°. 117 S. M. 1.40.

Neue Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend. Zeichnen, Handfertigkeit, Naturstudium und Kunst. Von **J. Liberty Tadd,** Philadelphia. Für Deutschland herausgegeben von der Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg. 2. Abdruck. 1903. Gr. 8°. XII, 212 S. Mit 330 Abbildungen. M. 5.—, geb. M. 6.—.

Erziehung zum Sehen. Ein Vortrag. Von **Dr. Ludwig Volkmann.** 3. Auflage. 8°. 1903. 48 S. In eigenartigem Umschlage . . . . M. —.75.

Formenschatz für Mutter und Kind. Ein Hilfsbuch zum Zeichnen für junge Mütter und Kindergärtnerinnen. Zusammengestellt von **Elisabeth von Busse,** Leiterin des Zeichenunterrichts am Pestalozzi-Fröbel-Hause zu Berlin. 2. Auflage. 1904. 4°. 48 S. Text und 92 Blatt mit 340 Pausvorlagen und Gebrauchsanweisung. Schön gebunden . . . . M. 4.—.

Druck von Fischer & Wittig in Leipzig

